

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área da Educação.

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 32 (jul./dez. 2011). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política Educacional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



UCDB

Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Campo Grande-MS, n. 32, p. 1-306, jul./dez. 2011.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Lauro Takaki Shinohara*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: *Prof. Dr. Hemerson Pistori*

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: *José Licínio Backes*

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB - Publicada desde 1995

Editora Responsável

Mariluce Bittar (bittar@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

José Licínio Backes

Maria Aparecida de Souza Perrelli

Maria Cristina Paniago Lopes

Ruth Pavan

Conselho Científico

Ahyas Siss - UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Belmira Oliveira Bueno - USP

Celso João Ferretti - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Gaudêncio Frigotto - UERJ

Hamid Chaachoua - Université Joseph Fourier/FR

Helena Faria de Barros - UNOESTE

Iara Tatiana Bonin - ULBRA

José Luis Sanfelice - UNICAMP

Luís Carlos de Menezes - USP

Maria Izabel da Cunha - UNISINOS

Marilda Aparecida Behrens - PUCPR

Romualdo Portela de Oliveira - USP

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - Universidad Nacional de Luján/

Argentina - UNLu

Valdemar Sguissardi - UFSCar/UNIMEP

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Nominata de Pareceristas Ad hoc

Antonio Hilario Aguilera Urquiza (UFMS)

Eneida Shiroma (UFSC)

Jefferson Carriello do Carmo (UCDB)

Maria das Graças Martins da Silva (UFMT)

Marisa Bittar (UFSCar)

Marta Regina Brostolin (UCDB)

Neimar Machado de Souza (UCDB)

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT)

Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUSP)

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU):

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glaciene da Silva Lima Souza*

Revisão de Português: *Maria Helena Silva Cruz*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra - CRB n. 1/757*

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS - Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br - <http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

A educação brasileira e seus dilemas sob vários pontos de vista

Concluindo um ciclo de três anos à frente da Série-Estudos, como Editora responsável, apresentamos neste número quinze artigos e uma entrevista, que abordam temas contemporâneos da educação brasileira, cujas contribuições para pesquisadores da área serão significativas.

Na Seção **Ponto de Vista**, Telmo Marcon, em artigo intitulado “Educação Indígena: da tutela à emancipação”, analisa a tensão entre esses dois polos, baseando-se nas Constituições Brasileiras e em documentos divulgados pós-LDB, de 1996, “destacando as mudanças legais que demarcam a passagem da tutela para uma perspectiva emancipatória”, concluindo para os desafios que necessitam ser superados para a materialização dos pressupostos legais.

Na Seção **Artigos**, estão reunidos inicialmente seis textos envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Médio e a Educação Profissional. O primeiro artigo, de autoria de Jorge Luis D’Ávila, examina a experiência do Ensino Médio, implementada em Mato Grosso do Sul, no âmbito do Programa “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, em especial, a questão dos “empréstimos oriundos do convênio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)”, para destacar os limites e as possibilidades de uma política educacional executada no período do governo estadual comandado pelo Partido dos Trabalhadores.

No segundo texto, Edilma M. Rodrigues Sampaio e Leny Rodrigues Martins Teixeira investigam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como uma política de avaliação externa, “identificando as mudanças e reformulações ocorridas no processo de avaliação durante esse período, nos âmbitos social e pedagógico”. Como campo empírico, as autoras analisaram o “desempenho de escolas públicas e particulares” de Campo Grande, nos anos de 2008 e 2009, e as mudanças ocorridas no “novo formato do ENEM”.

Em seguida, Graziela Del Monaco e Emilia Freitas de Lima, no texto “Que conhecimentos sobre ciências ensinamos na Educação de Jovens e Adultos e quais poderíamos ensinar”, fundamentaram-se na literatura da área e em documentos oficiais sobre o currículo da EJA, para analisarem os conhecimentos de ciências trabalhados nessa modalidade de ensino e quais deles poderiam compor seus currículos, “de modo que as pessoas que a frequentam tenham maiores condições de transcender a realidade à qual estão submetidas e possam se tornar mais autônomas, solidárias, críticas (re) criadoras de sua história individual e coletiva”.

Tendo como preocupação central Educação Profissional, Mirta Rie de Oliveira Tominaga, Tangria Rosiane Heradão e Jefferson Carriello do Carmo examinam “As

transformações industriais do estado de Mato Grosso do Sul e suas relações com a implantação de novas políticas educacionais de formação profissional de nível médio no município de Ponta Porã”, tendo como pressuposto de pesquisa que “as políticas educacionais de formação profissional aparecem sempre com caráter economicista e pragmático, com a finalidade de ‘treinar’ mão-de-obra para atender aos arranjos produtivos locais e momentâneos sob a influência da organização do trabalho e das novas formas de reestruturação produtiva”.

Finalmente, o sexto artigo desse conjunto estuda a “Criação e a instalação da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba”. Os autores, José Roberto Garcia e Wilson Sandano, analisam o processo de criação e a instalação daquela Escola, na década de 1920, e concluem que região de Sorocaba surgiu como “local apropriado para atender aos anseios dos políticos que poderiam demonstrar ao povo suas preocupações com a educação fornecendo cursos dirigidos à economia local e, aos industriais, mão-de-obra preparada segundo os princípios que atenderiam aos próprios empregadores”.

No artigo de Valci Aparecida Barbosa e Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, são analisadas as ações afirmativas implantadas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio do Programa de Integração e de Inclusão Etnicorracial (PIIER), mais especificamente, no curso de bacharelado em Enfermagem, tendo como base de análise a percepção de docentes, discentes, cotistas e não cotistas. Verificam que “existem concepções discriminatórias nas falas dos sujeitos, o que denota a necessidade de uma (re)educação”.

Os dois artigos seguintes apresentam como foco as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em função das exigências da reestruturação produtiva que influencia, por sua vez, a produção do conhecimento. No primeiro texto, de Lucídio Bianchetti e Elisa Maria Quartiero, é analisada a “reestruturação do trabalho acadêmico” de docentes da pós-graduação de universidades brasileiras e europeias, especialmente em função das políticas de avaliação implementadas pela CAPES, e aquelas geradas em decorrência do Processo de Bolonha. Com base nas entrevistas de 90 pesquisadores das ciências humanas, os autores analisaram as “estratégias de incorporação das tecnologias digitais no fazer acadêmico e as repercussões para a vida profissional e pessoal”. Por sua vez, Maria de Lourdes Pinto de Almeida e Silvia Andrea de Pieri de Oliveira privilegiam a abordagem histórica sobre o trabalho e suas implicações na educação, no contexto da “globalização econômica e das políticas neoliberais”. Afirmam que as mudanças ocorreram para “atender as necessidades do sistema” no sentido de “preparar o trabalhador para o novo mundo do trabalho”.

Em seguida, são publicados três textos relacionados ao processo de aprendizagem. Em “Notas sobre a concepção de aprendizagem veiculada no Manual Didático de Psicologia Educacional de Afro do Amaral Fontoura”, Fátima Cristina Lucas de Souza e Renata de Almeida Vieira realizam estudo bibliográfico sobre a primeira Escola Normal

do município de Maringá, focalizando a concepção de aprendizagem contida no manual *Psicologia Educacional 2ª e 3ª partes: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial*, de autoria de Afro do Amaral Fontoura. O segundo artigo, “Aprendizagem em Geografia no quarto ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre a interdisciplinaridade”, de autoria de Jucimara Rojas, Sergina Santa Cruz da Costa de Oliveira e Care Cristiane Hammes, enfoca a interdisciplinaridade na construção do conhecimento geográfico, com base na análise da prática pedagógica do quarto ano do ensino fundamental, em uma escola estadual de Maracaju, em Mato Grosso do Sul. No terceiro texto, “O Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica”, Nadir Castilho Delizoicov e Lône Inês Pinsson Slongo apresentam reflexões sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando a análise da “educação científica e as peculiaridades da formação de professores para este segmento da educação escolar”.

Sobre a questão da violência na escola, são publicados dois textos. O primeiro, de autoria de Maria do Horto Salles Tiellet e Berenice Corsetti, investiga os “Conflitos e violência em escolas públicas estaduais em uma região de fronteira, Cáceres, MT”, por meio da percepção do “quadro técnico-pedagógico das instituições públicas estaduais de ensino” sobre os “conflitos e a violência na escola”. No artigo “Violência intermediária: um olhar para o cotidiano escolar”, Hélio Iveson Passos Medrado estuda as “violências concreta, simbólica e intermediária” que ocorrem nas escolas. Conclui que “não existe uma violência, mas um conjunto de violências que precisa ser contextualizado”.

O último artigo dessa Sessão analisa “o método e o programa propostos por Rui Barbosa (1849-1923) para o ensino primário brasileiro, no final do século XIX, ao escrever os pareceres acerca da Reforma do Ensino Primário e as Várias Instituições Complementares, em 1883”. As autoras, Najla Mehanna Mormul e Maria Cristina Gomes Machado, concluem que o projeto de Rui Barbosa estava “direcionado para a modernização do país, para a moralização do povo, assim como para a formação do cidadão-patriótico por meio da educação”.

Encerrando este número, publicamos a entrevista, realizada por Maria Sílvia Contra Martins, com o professor Wolfgang Jantzen, doutor em Filosofia, psicólogo e professor na Universidade de Bremen (Alemanha), na área de Teoria Geral sobre Educação Especial e Inclusão, em que desenvolveu, no período de 30 anos, uma teoria bastante complexa na linha da reflexão histórico-cultural, do Marxismo e do Spinozismo. O texto, intitulado “Reflexões sobre a educação escolar indígena sob a perspectiva sócio-histórica: uma entrevista com Wolfgang Jantzen”, é um brinde aos leitores!

Mariluce Bittar
Editora da *Série-Estudos* (2009-2011)

Sumário

Ponto de vista

Educação indígena: da tutela à emancipação.....	13
<i>Indigenous education: from tutelage to emancipation.....</i>	13
Telmo Marcon	

Artigos

O ensino médio na “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”: possibilidades e limites de uma política educacional.....	31
<i>The high school na “Guaicuru School: living a new lesson”: possibilities and limits of a educational policy.....</i>	31
Jorge Luis D’Ávila	
O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como política de avaliação externa: os reflexos nas escolas de Campo Grande, MS.....	49
<i>The National Secondary Education Examination (ENEM) as policy external evaluation: the reflection in the secondary school.....</i>	49
Edilma Mota Rodrigues Sampaio Leny Rodrigues Martins Teixeira	
Que conhecimentos sobre Ciências ensinamos na Educação de Jovens e Adultos e quais poderíamos ensinar?.....	67
<i>What knowledge about Science are teaching in the Youth and Adults Education and what must be teach?.....</i>	67
Graziela Del Monaco Emilia Freitas de Lima	
As transformações industriais do estado de Mato Grosso do Sul e suas relações com a implantação de novas políticas educacionais de formação profissional de nível médio no município de Ponta Porã.....	87
<i>The industrial transformations of the state of Mato Grosso do Sul and its relation with the introduction of new educational policies of professional formation of high school in the municipality of Ponta Porã.....</i>	87
Mirta Rie de Oliveira Tominaga Tangria Rosiane Heradão Jefferson Carriello do Carmo	
A criação e a instalação da Escola Profissional <i>Mixta</i> de Sorocaba.....	109
<i>The creation and installation of the Professional School Mixta de Sorocaba.....</i>	109
José Roberto Garcia Wilson Sandano	
PIIER - Programa de Integração e de Inclusão Etnicorracial: ações afirmativas na UNEMAT.....	121
<i>PIIER - Program of Integration and Ethnic-racial Inclusion: affirmative action in UNEMAT.....</i>	121
Valci Aparecida Barbosa Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	
Tecnologias digitais na pós-graduação: estratégias de incorporação no ensino e na orientação ...	139
<i>Digital technologies in graduate studies: strategies for incorporating their use in teaching and advising... 139</i>	
Lucídio Bianchetti Elisa Maria Quartiero	

Sobre o trabalho e suas implicações na educação: uma abordagem histórica – avanços e retrocessos.....	157
<i>On the work and implications in education: a historical approach – advances and setbacks.....</i>	157
Maria de Lourdes Pinto de Almeida	
Sílvia Andrea de Pieri de Oliveira	
Notas sobre a concepção de aprendizagem veiculada no manual didático de Psicologia Educacional de Afro do Amaral Fontoura.....	173
<i>Notes on the learning conception from the didactic manual of Educational Psychology by Afro do Amaral Fontoura.....</i>	173
Fátima Cristina Lucas de Souza	
Renata de Almeida Vieira	
Aprendizagem em Geografia no quarto ano do ensino fundamental: reflexões sobre a interdisciplinaridade.....	187
<i>Learning in Geography in the fourth year of primary education: reflections on interdisciplinarity.....</i>	187
Jucimara Rojas	
Sergina Santa Cruz da Costa de Oliveira	
Care Cristiane Hammes	
O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica.....	205
<i>The teaching of Sciences at primary school initial years: elements for reflection about pedagogic practice.....</i>	205
Nadir Castilho Delizoicov	
Iône Inês Pinsson Slongo	
Conflitos e violência em escolas públicas estaduais em uma região de fronteira, Cáceres, MT: a percepção dos professores.....	223
<i>Conflicts and violence at public schools in a border region, Cáceres, MT: the teacher's view.....</i>	223
Maria do Horto Salles Tiellet	
Berenice Corsetti	
Violência intermediária: um olhar para o cotidiano escolar.....	243
<i>Intermediate violence: a look at the everyday school.....</i>	243
Hélio Iveson Passos Medrado	
Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas.....	261
<i>Rui Barbosa and brazilian education: methods and programs.....</i>	261
Najla Mehanna Mormul	
Maria Cristina Gomes Machado	

Entrevista

Reflexões sobre a educação escolar indígena sob a perspectiva sócio-histórica: uma entrevista com Wolfgang Jantzen.....	281
Maria Sílvia Cintra Martins	

Ponto de vista

Educação indígena: da tutela à emancipação

Indigenous education: from tutelage to emancipation

Telmo Marcon

Doutor em História Social pela PUC/SP; pós-doutorado em educação intercultural pela UFSC; professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, RS.

E-mail: telmomarcon@gmail.com.

Resumo

O presente texto objetiva analisar as políticas de educação indígena no contexto de uma tensão entre emancipação e tutela. Para tanto, faz-se uma análise das políticas de educação nas constituições brasileiras e na documentação pós-LDB de 1996, destacando as mudanças legais que demarcam a passagem da tutela para uma perspectiva emancipatória. Na sequência, são analisadas algumas ideias de Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire e Alberto Memmi na perspectiva dos desafios de uma educação emancipatória. Seguem algumas considerações sobre as condições das comunidades indígenas Kaingang, no sul do Brasil, e os desafios que se evidenciam na passagem da tutela para uma perspectiva emancipatória e cidadã. Por fim, algumas ponderações finais, salientando os desafios que persistem para concretizar os pressupostos legais.

Palavras-chave

Políticas de educação indígena. Tutela. Emancipação.

Abstract

This text is aimed at analyzing policies for indigenous education within the context of tensions between emancipation and tutelage. Therefore, educational policies in Brazilian constitutions and documents released after the 1996 Law of Guidelines and Bases for National Education are studied, highlighting the legal changes that show the shift from tutelage to an emancipatory perspective. Next, some ideas by Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire and Alberto Memmi are analyzed, taking into account the challenges of an emancipatory education. Considerations are drawn on the living conditions of Kaingang indigenous communities, from southern Brazil, and the challenges observed along the shift from tutelage to an emancipatory and citizen-like perspective. The challenges that still exist to make legal requirements become effective are highlighted in the final considerations.

Key words

Policies for indigenous education. Tutelage. Emancipation.

Considerações iniciais

O tema proposto para a discussão é complexo porque trata de populações heterogêneas que envolvem distintas experiências, ritmos e processos de relações, convivência e *integração*¹, à sociedade. Elas possuem distintas experiências de educação formal e não formal, culturas, costumes, modos de pensar e compreender o mundo em relação aos demais grupos socioculturais. No presente texto, pretende-se aprofundar, a partir das experiências históricas vivenciadas, especialmente pelos índios Kaingang, no sul do Brasil, e das políticas educacionais, a institucionalização de práticas tuteladas e de como elas reforçam uma cultura assistencialista. Partindo dessas preocupações, procurar-se-á discutir as possibilidades de construção de práticas educativas, socioculturais e econômicas emancipatórias e as suas implicações político-pedagógicas.

Para dar conta desses desafios, buscam-se, inicialmente, nas Constituições Brasileiras anteriores à de 1988 e no Estatuto do Índio de 1973, os elementos que fundamentaram a instituição da tutela dos povos indígenas ao Estado. Em contraposição, consideram-se, na Constituição de 1988 e na legislação educacional posterior

a LDB de 1996, elementos que fundamentam uma perspectiva educacional crítica e emancipatória. Finalmente, serão aprofundados alguns fundamentos constitutivos de uma pedagogia emancipatória, especialmente com as contribuições de Paulo Freire (1981) e de Alberto Memmi (1989).

O interesse por essa discussão está ligado às pesquisas realizadas sobre a história e a cultura indígena Kaingang e também às orientações de dissertações de mestrado que tratam de questões relativas às comunidades indígenas, especialmente no que concerne à educação. Dessas experiências, o que se observa é que a legislação educacional como um todo, e indígena em particular, tem avançado muito na sua formulação tendo como foco o respeito e a valorização da diversidade, apontando para uma perspectiva emancipatória. A afirmação Constitucional de 1988 sobre o dever do Estado e o direito do cidadão à educação provocou mudanças substanciais sobre o conjunto da sociedade com implicações diretas em relação aos indígenas. Dentre os avanços formais, pode-se destacar o fim da tutela do Estado.

O panorama que se instaura durante e após a promulgação da Constituição de 1988 coloca duas questões fundamentais: de um lado, a afirmação da identidade indígena (costumes, tradições, concepções de mundo, direito à terra, à educação e à saúde), trazendo, como consequência pedagógica imediata, a responsabilização dos indígenas em relação aos destinos de suas comunidades, bem como a definição do papel da educação nesse processo. De outra parte, as dificuldades para efe-

¹ Não se trata de pensar os indígenas na perspectiva de integração conforme proposições políticas historicamente construídas. Trata-se de pensar como, concretamente, estão sendo construídas e estabelecidas relações com a sociedade seja através de relações de trabalho, de comércio do artesanato, da educação formal, etc.

tivar a passagem de um regime tutelado para uma perspectiva emancipatória que envolve a construção de mecanismos efetivos que garantam a autonomia e as condições objetivas para a sobrevivência dos sujeitos e das comunidades indígenas. Aqui reside um dos grandes desafios da escola no sentido de ajudar a problematizar e a compreender a história e as transformações em curso, aprofundando as possibilidades de articulação orgânica com a sustentabilidade e a sobrevivência. É possível tratar-se de emancipação quando muitas comunidades indígenas ainda continuam dependentes do Estado de forma sistemática para a sobrevivência?

1 Tutela e emancipação: uma análise da legislação

Do ponto de vista legal, os indígenas eram, praticamente, ignorados, pelo menos até a Constituição de 1988. As Constituições de 1824 (BRASIL, 1824) e a de 1891 (BRASIL, 1891) não fazem menção aos indígenas, ademais, quando tratam dos brasileiros, utilizam o conceito cidadão. A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) assinala, no art. 5º, inciso XIX, letra 'l', que cabe à União legislar sobre "a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional"; o artigo 129, por sua vez, trata da posse das terras dos índios que "nellas se achem permanentemente localizados, no entanto, vedado alienal-as". A Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) retoma a questão das terras indígenas. As Constituições de 1946 (BRASIL, 1946) e de 1967 (BRASIL, 1967) tratam de um tema que não aparece nas demais,

isto é, a obrigatoriedade do ensino primário a ser ministrado em língua nacional. A respeito do ensino em língua, a Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), art. 27, registra: "O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional". A Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), artigo 1º, § 2º, amplia essa obrigatoriedade para o ensino médio: "O ensino de 1ª e 2ª graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional". O Estatuto do Índio, artigo 48, refere: "Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País". Esse mesmo estatuto, artigo 49, traz novos elementos em relação à alfabetização, relativizando a postura anterior visto que ela pode ser feita "na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira". A Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) atribui à Nação o poder de legislar sobre nacionalidade, cidadania e naturalização e "incorporação dos silvícolas à comunhão nacional" (art. 8º, inciso XVII, letra 'o'). Vê-se, portanto, que as Constituições brasileiras preocupam-se pouco com os indígenas e, quando o fazem, tratam-no como objeto das políticas.

Nas décadas de 1960 e 1970, especialmente após o golpe militar de 1964, ganha impulso o discurso da integração nacional. É nesse contexto que foi aprovada a Lei n. 6.001 (BRASIL, 1973), definida como Estatuto do Índio, na qual os índios são classificados em três categorias do ponto de vista da integração: "isolados", "em vias de integração" e "integrados". O artigo 50 da referida lei menciona: "A educação do índio será orientada para a integração

na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”.

A Lei n. 5.371 (BRASIL, 1967), que cria a FUNAI, reafirma a condição indígena de tutela pelo Estado. O artigo 1º dessa Lei, letra “d”, inciso VII, aponta que a função da FUNAI é de “exercitar o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio”. No parágrafo único desse mesmo inciso, tem-se:

A Fundação exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação civil comum ou em leis especiais.

Mesmo que, em algumas passagens do Estatuto do Índio e do Decreto de criação da FUNAI, esteja presente um discurso de liberdade e autonomia, os índios permanecem na condição de tutelados pelo Estado.

Uma mudança radical, na concepção de tutela, ocorre com a Constituição de 1988 que afirma, no artigo 232: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. Assim, não há mais necessidade da mediação de um órgão que os represente judicialmente. Outro passo importante, nessa direção, deu-se em 1991, com o Decreto n. 26 (BRASIL, 1991), que transferiu a responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o

Ministério da Educação, conforme artigo primeiro, que delegou transmitiu para o MEC “a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”.

A superação da política de tutela, conforme proposta pela Constituição, representa um passo importante na afirmação da identidade indígena. Essa ruptura é resultante de todo um processo de mobilização das comunidades indígenas, que ganhou impulso na década de 1970 e foi aprofundado na década de 1980. Loebens (2008) faz uma síntese desse movimento quando assevera:

A década de 1980 até meados dos anos 90 mostra um movimento indígena ativo e vigoroso em que as organizações próprias criadas até então lhe emprestavam força política e capacidade de mobilização. As lutas principais eram por terra/território, respeito à diversidade étnica e cultural e pelo estabelecimento de relações autônomas com o Estado norteadora das políticas públicas e conseqüentemente o fim da dominação neocolonial, sobretudo na sua forma mais evidente, materializada no Instituto da Tutela.

Distintamente das Constituições anteriores, a Constituição de 1988 dá um tratamento substancial para os indígenas, não apenas nos enunciados mais gerais como garantia de direitos, mas também com a destinação de um capítulo (VIII) que trata exclusivamente de questões indígenas. No entanto a Constituição de

1988 é apenas um marco inicial, visto que a legislação educacional posterior avança no sentido de reconhecer a necessidade de fortalecer a identidade indígena, valorizar as culturas, a diversidade sociocultural e linguística, propor uma educação intercultural etc. Assim sendo, o índio deixa de ser visto, pelo menos formalmente, como incapaz e tutelado pelo Estado para ser tratado como sujeito e cidadão.

A Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), artigo 26, reafirma a tese bastante discutida por educadores em relação à necessidade da educação ter uma base nacional comum, mas também uma parte diversificada como exigência das “características regionais e locais da sociedade, das culturas, da economia e da clientela”. O § 4º do artigo 36 reconhece a participação indígena na formação do povo brasileiro ao destacar que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente das matrizes indígenas, africana e européia”. Esse reconhecimento traz implicações importantes, entre as quais, a de conceber os indígenas como sujeitos e protagonistas da história juntamente com o negro escravo, os colonizadores e imigrantes europeus. Essa compreensão põe em xeque a tese da incapacidade do indígena e, por conseguinte, que deveria permanecer tutelado ao poder do Estado através de suas instituições específicas, no caso, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, a FUNAI. A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 demarcam, portanto, uma ruptura com a noção de tutela e tratam os indígenas

como sujeitos e protagonistas da história. As legislações específicas posteriores seguem nessa mesma direção.

Em setembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovam o Parecer n. 14 que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 1999a). Em seguida, em novembro de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) sanciona a Resolução 03/99 que estabelece as “Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas” (BRASIL, 1999b). Nesses dois documentos, há uma postura explícita em relação à perspectiva emancipatória e intercultural, em consonância com o artigo 79 da Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), o qual assegura que a União deve apoiar “técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas”. O artigo 1º das “Diretrizes para a educação indígena” informa ser necessário estabelecer, no âmbito da educação básica:

A estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999b).

Entre as várias questões discutidas no Parecer n. 14 destaca-se a da “Escola Indígena”, da qual decorrem outras

implicações, entre as quais, a formação dos professores indígenas; a organização de um currículo próprio; a estrutura, o funcionamento e a gestão das escolas; a contratação de professores indígenas etc. Todas essas condições são importantes para pensar a educação indígena e articulam-se ao objetivo geral do parecer 14/99, que é: “Contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país” (BRASIL, 1999a, p. 2).

O fortalecimento de uma perspectiva emancipatória e cidadã das comunidades indígenas tem consequências fundamentais no sentido de eles serem tratados como sujeitos com suas histórias, tradições, culturas, memórias, conhecimentos e modos de sobrevivência próprios. As Constituições anteriores a de 1988, bem como o Estatuto do índio de 1973, pleiteavam a integração do índio à sociedade através da incorporação à cultura nacional. Desde a Constituição de 1988, há outro posicionamento que aponta para o reconhecimento e para a valorização da cultura e das tradições culturais indígenas. Há, portanto, uma visão positiva em relação ao índio e ao papel da educação escolar no fortalecimento das comunidades indígenas e das suas identidades. É isso que as “diretrizes curriculares para o funcionamento das escolas indígenas” estabelecem no artigo 3º, ao definirem critérios para a

organização da escola indígena. Além da participação das comunidades, é preciso levar em consideração:

Suas estruturas sociais; suas práticas sócio-culturais e religiosas; suas formas de produção do conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas; a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena. (BRASIL, 1999b).

Distintamente das Constituições de 1946 e 1967, bem como a LDB de 1961, que estabeleciam que o ensino primário fosse dado na língua portuguesa, as novas orientações fortalecem a educação bilíngue, determinando, entre outras coisas, a formação de professores indígenas capacitados para alfabetizarem as crianças na língua materna². Dada a complexidade que é alfabetizar na língua materna, a Resolução 03/99, artigo 10º, menciona o trabalho integrado a ser desenvolvido pela comunidade indígena ao referir que “o planejamento da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar

² Há um conjunto de realidades presentes nas comunidades indígenas Kaingang, no sul do Brasil, em relação ao uso da língua materna. Em algumas comunidades, o uso da língua Kaingang é prática comum, enquanto, em outras, pouco ou nada se fala. Nesses casos, o que predomina é a língua portuguesa. Essas realidades colocam diferentes desafios para o que se entende por alfabetização na língua materna.

com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais” (BRASIL, 1999b). Nesse processo, ganha espaço uma nova concepção de educação indígena, compreendida como:

O processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são intronizados [sic] na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. (BRASIL, 1999a, p. 2).

A compreensão de educação como prática social precedeu, historicamente, a presença da escola, sendo que as diferentes sociedades construíram mecanismos de socialização através de práticas educativas. Para algumas comunidades indígenas, no Brasil, a educação escolar tornou-se realidade após a colonização europeia, mais especificamente, com a presença dos missionários jesuítas que tiveram uma atuação, pelo menos no século XVI,

na costa litorânea (AZEVEDO, 1996, p. 495-544). No caso dos índios Kaingang, a educação escolar teve início nas últimas décadas. Como afirma o Parecer 14/99, os processos educativos ganham diferentes dimensões, desde a “imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas” (BRASIL, 1999a, p. 3). O reconhecimento da pluralidade étnica e cultural está expresso na Constituição de 1988 e é reafirmado pelas legislações educacionais posteriores.

A educação escolar indígena, conforme proposição legal deve ir muito além de adaptação curricular aos períodos letivos. Ela demanda uma concepção de educação que envolva a formação de professores, que estejam capacitados para dominar as línguas maternas, bem como a produção de material que contenha elementos das tradições, histórias, memórias e experiências daquela cultura. É o que ressalta o parecer 14/99 quando postula uma educação diferenciada que não se limite ao uso da língua materna, visto ser “necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração curricular, entendida como processo permanente de construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última” (BRASIL, 1999a, p. 18).

Com base nos argumentos aqui destacados, é indiscutível que as diretrizes para a educação indígena avançaram no sentido de fortalecer uma perspectiva de valorização da história e da cultura. No entanto, ao se pensar numa educação intercultural, conforme proposição do Parecer 14/99 e da Resolução 03/99, é necessário criar condições para o estabelecimento de um diálogo com o conhecimento produzido pela humanidade. Essa questão é de difícil solução, mas está posta no Parecer 14/99 de uma forma adequada.

Os conjuntos de saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, efetiva e cultural, a partir da qual vai-se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa. (BRASIL, 1999a, p. 18).

O Parecer 14/99 (BRASIL, 1999a, p. 4) reafirma o papel da escola indígena, com novos significados e sentidos, “como meio para garantir o acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e as identidades daqueles grupos”. Para tanto, é imprescindível organizar um currículo capaz de articular conhecimentos e valores socioculturais distintos “sem a perda dos processos reflexivos e criativos, incluídos os hábitos, costumes e

princípios religiosos, constituindo-se como conteúdos dos conhecimentos escolares e direito de acesso à cultura universal e, jamais, somente de obrigatoriedade legal” (BRASIL, 1999a, p. 24).

Feita essa breve análise de aspectos do embasamento legal relativo à educação indígena, parte-se para uma fundamentação político-pedagógica da educação numa perspectiva emancipatória. Para tanto, destacam-se as contribuições de Santos (2008), Freire (1981) e Memmi (1989), ainda que com preocupações distintas, esses autores possibilitam pensar na emancipação social.

2 Educação e emancipação: implicações político-pedagógicas

Para desencadear essa discussão, poder-se-iam eleger vários pontos de partida. No entanto a opção foi iniciar pelo problema do tempo e das temporalidades e suas implicações socioculturais, políticas e pedagógicas. As muitas interrogações que emergem do tempo presente das realidades existentes nas comunidades indígenas, especialmente em relação à educação, possibilitam a superação das leituras lineares construídas no passado. É do tempo presente que se pode formular interrogações ao passado. Santos (2008, p. 51-92) aprofunda essa perspectiva e sublinha que “estamos num momento de perigo”. Por isso, é fundamental “reinventar o passado de modo a restituir-lhe a capacidade de explosão e de redenção” (SANTOS, 2008, p. 54). No capítulo “Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emer-

gências”, Santos (2008, p. 93-135) analisa “cinco modos de produção da não existência”, entre os quais, o das temporalidades e, como alternativa, destaca cinco ecologias. Ao tratar da ecologia das temporalidades, propõe a superação da lógica da monocultura do tempo linear, voltado ao futuro na perspectiva de progresso. O desafio está em inverter essa lógica, abrindo possibilidades para outras temporalidades presentes em todas as culturas e que se materializam nas distintas formas de organização da produção, do lazer, da cultura, religiosidade etc. Conforme Santos (2008, p. 109), “a sociologia das ausências parte da ideia de que as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais”. É nesse contexto que o autor trabalha com uma perspectiva que alargue o presente e contraia o futuro. Quais as implicações dessa compreensão para o tema em questão?

São inúmeras implicações e questões daí advindas, dentre as quais se podem destacar três: em primeiro, a necessidade de se compreender os processos histórico-educativos que fortaleceram uma perspectiva de tutela dos indígenas com as instituições, especialmente o Estado, mas também a sociedade como um todo; em segundo, o aprofundamento dos grandes desafios que se expressam no tempo presente e que, conforme Santos, constitui um tempo de “perigos”; em terceiro, as possibilidades de alargamento do tempo presente pela mediação da educação com a função de produzir um duplo movimento: voltar-se criticamente ao passado, buscando, nele, a

riqueza das experiências, muitas delas silenciadas, e, ao mesmo tempo, traduzir em possibilidades o que é possível ressignificar do passado, bem como superar o que não é mais possível preservar. Em outras palavras, essas três dimensões pedagógicas devem ajudar a criticar as experiências construídas historicamente o que envolve superar determinadas práticas que não são mais possíveis de serem reproduzidas na medida em que as condições objetivas de sobrevivência foram destruídas. Daí, a necessidade de produzir novas sínteses que se fundamentam num passado não idealizado ou romantizado.

Esses três grandes desafios entrecruzam-se quando se dá a formulação e a implementação de políticas educacionais emancipatórias voltadas à valorização e ao fortalecimento das identidades indígenas. Buscando um aprofundamento político-pedagógico, em continuidade, serão reconstruídos alguns argumentos de dois autores significativos quando se trata da libertação dos oprimidos e da superação de relações colonialistas. Das obras *Pedagogia do Oprimido* e *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, de autoria de Freire e Memmi, respectivamente, sistematizam-se algumas ideias que ajudam a pensar nos desafios e nas dificuldades das comunidades indígenas que lutam para se emancipar das práticas tuteladas. A superação da tutela exige decisões políticas e propostas pedagógicas adequadas, caso contrário, a emancipação continuará sendo um discurso para acobertar a opressão e legitimar novas formas de tutela.

Para Freire (1981), a educação pode ser compreendida e efetivada dentro de dois grandes paradigmas: emancipação (educação libertadora) e opressão (educação bancária). Na Pedagogia do Oprimido, ele discute os pressupostos pedagógicos, a compreensão de pessoa humana, o lugar da cultura e das práticas sociais e a politização pelo ato educativo em cada um desses paradigmas. Tanto Freire (1981) quanto Memmi (1989) defendem a tese de que os processos de dominação construídos historicamente deixam marcas profundas na vida, na cultura, nas consciências das pessoas e nas instituições sociais. Qualquer decisão para superar as relações de dominação e para conquistar a liberdade exige coragem e ousadia. Segundo Freire (1981, p. 35),

Os oprimidos que introjetaram a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão, com outro conteúdo – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca.

A decisão do oprimido de lutar pela emancipação defronta-se com o desafio de se comprometer com a tomada de decisões e de se assumir como sujeito. A condição de oprimido ou de colonizado isenta as pessoas de pensar e tomar decisões. A liberdade, conforme argumenta Freire, é uma conquista e exige um comprometi-

mento dos oprimidos não somente para conquistá-la, mas principalmente para mantê-la. A decisão de superar as relações de tutela incide nessa questão e, a respeito, sublinha Freire (1981, p. 57), que é fundamental a consciência da vocação para ser sujeito: “os oprimidos, nos vários momentos da sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais”.

A opressão, conforme Freire, não se expressa apenas em evidências exteriores às pessoas, mas adentra a sua estrutura mais fundamental, ou seja, destrói o que o homem tem de mais profundo, que é a capacidade criativa e a sua vocação ontológica para ser mais. Daí, conclui Freire (1981, p. 30) que a desumanização é possibilidade histórica e ontológica.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada.

Mesmo vivendo experiências distintas daquelas de Freire, o contexto de Memmi é também de luta pela emancipação de colônias da África, dominadas por países europeus. Ele experiencia, em profundidade, os processos de reconstrução pós-independência das colônias e a superação das relações de dominação impostas pelos colonizadores. A luta pela

independência foi o primeiro passo, mas a emancipação, de fato, é lenta, e a reconstrução demonstra a complexidade inerente a qualquer processo emancipatório. O problema é que a opressão não é apenas um fenômeno social, mas também subjetivo. Através de práticas cotidianas, são reproduzidas relações históricas e estruturais de opressão que negam a dimensão ontológica do ser humano, tanto para aqueles que são submetidos quanto para os que submetem. Para Freire e Memmi, a desumanização não se dá apenas pela ação dos opressores, mas também pela subjetivação dos oprimidos, os quais introjetam a “sombra dos opressores” e seguem as suas pautas, anota Freire, temem a liberdade, visto que a superação da dominação exige outro conteúdo, que é o da autonomia.

Ao analisar as experiências históricas construídas entre colônia e metrópole, Memmi destaca a ambiguidade vivida pelos colonizados. De um lado, a luta para não perder os elementos da sua história, costumes, valores e tradições e, de outro, a necessidade de incorporar e reproduzir determinadas práticas e comportamentos oriundos dos colonizadores. Na tentativa de se identificar com o colonizador, o colonizado acaba negando a sua identidade. Em consonância com Memmi (1989, p. 30), os colonizados, para esquecerem o passado, precisam adquirir a cultura, a língua e os costumes dos colonizadores. “Vivem assim uma penosa e constante ambiguidade; recusados pelo colonizador, participam em parte da situação concreta do colonizado, tem com ele solidariedade de fato; por outro lado, recusam os valores

do colonizado enquanto pertencentes a um mundo decadente, da qual esperam escapar com o tempo”.

Para Memmi (1989, p. 97-98), a incorporação da língua e da linguagem do colonizador não representa apenas a apropriação de dois instrumentos, mas a participação em dois reinos: psíquico e cultural. “Ora aqui, os dois universos simbolizados, carregados pelas duas línguas, estão em conflito: são os do colonizador e do colonizado. Além disso, a língua materna do colonizado, aquela que é nutrida por suas sensações, suas paixões e seus sonhos, aquela pela qual se exprimem sua ternura e seus espantos, aquela enfim que contém a maior carga afetiva, essa é precisamente a menos valorizada”.

Freire aborda como os oprimidos relacionam-se com os opressores e salienta que a tendência é reproduzir as relações de opressão, mesmo que em níveis menos intensos, aos quais é submetido. “Num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores” (FREIRE, 1981, p. 33). A incorporação dos procedimentos do opressor torna o oprimido seu semelhante. A tomada de consciência dessa opressão cria condições para duas possibilidades: continuar aceitando a opressão ou lutar pela emancipação. “Frente ao domínio dos colonizadores não resta aos colonizados senão duas opções: continuar aceitando a condição de opressão e submeterem-se à cultura e a ação dos colonizadores ou partirem para a reação” (MEMMI, 1989, p. 106).

Para conquistar a emancipação, é preciso que o colonizado se reconheça como sujeito com amor próprio, de tal modo que essa condição é fundamental para que haja uma ruptura com a cultura e os valores impostos pelos colonizadores. Tanto Memmi quanto Freire partilham o princípio de que o oprimido carrega dentro de si a capacidade de reação à dominação. Memmi (1989, p. 107) pontua que “a recusa de si mesmo e o amor do outro são comuns a todo candidato à assimilação. E os dois componentes dessa tentativa de libertação estão estritamente ligados: subjacente ao amor do colonizador há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo”. Na ausência de identidade própria e de autoestima, o oprimido firma-se em valores externos.

3 A passagem da tutela para a emancipação

Após a fundamentação das implicações político-pedagógicas de uma educação emancipatória, retorna-se à questão central posta inicialmente. Os processos de opressão foram vivenciados pelas comunidades indígenas brasileiras de diferentes maneiras, com distintos ritmos e temporalidades. Pesquisas, como a de Cunha (2008), ajudam a compreender importantes elementos das diferentes histórias vividas pelas comunidades indígenas no Brasil. As considerações expressas por Freire e Memmi em relação aos processos históricos de dominação e a necessidade de emancipação são reconhecidas nas experiências indígenas. A questão que per-

manece diz respeito às possibilidades de superar as relações de tutela e dominação em vista da concretização dos princípios destacados pelas políticas educacionais que fortalecem a autonomia, a emancipação, a multiculturalidade, a diversidade cultural e de costumes, os valores e as crenças etc.

Há comunidades indígenas que sofreram influências relativas dos colonizadores. Há, no entanto, outras comunidades que experimentaram impactos profundos que implicaram a mudança dos modos de vida e de produção da subsistência. É a experiência vivenciada pelos índios Kaingang nos três estados ao sul do Brasil. Pesquisas, como as de Teschauer (1929), Porto (1943), Becker (1976), Santos (1978), Mabilde (1983), D'Angelis (1984), Marcon (1994), entre outros, viabilizam aprofundar os conflitos que ocorreram nos processos de expansão da colonização e como os índios foram sendo confinados nos aldeamentos, desde a metade do século XIX. Foram alterações radicais decorrentes da passagem de um modo de produção da subsistência baseado na coleta, caça e pesca, para um modo de produção baseado na agricultura. As matas foram praticamente destruídas e, hoje, predomina a agricultura do tipo exportação, especialmente a soja.

A transição de um modo de produção para outro ocorreu nas áreas indígenas, em grande parte, sob o controle político-pedagógico de duas instituições: o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). É importante afirmar que essas instituições atuaram dentro dos marcos políticos de

integração e de tutela do Estado. A política indigenista de Estado constitui-se no sentido de conformar os indígenas ao modelo desenvolvimentista, processo que produziu resultados distintos: enquanto alguns se integraram e incorporaram o modelo de agricultura mecanizada, outros permaneceram à margem. Daí, decorrem diversas posturas dos indígenas: há movimentos que lutam pela autonomia e pela emancipação que se materializa nas decisões sobre os rumos das comunidades, na busca de alternativas de sobrevivência, no fortalecimento de políticas voltadas à educação; enquanto outros permanecem na condição de tutelados, reivindicando meios para a sobrevivência, inclusive alimentação, subsidiados pelo Estado³. Há indígenas que pleiteiam a conservação das matas, enquanto outros articulam-se com madeireiros e negociam madeiras. Outros grupos, ainda, sobrevivem do artesanato que é produzido, em geral, fora das reservas, e comercializado nas cidades pelos próprios artesãos. As ambiguidades que se evidenciam na sociedade em termos de condições socioeconômicas também se fazem presentes nas áreas indígenas. Deflagra-se, novamente, a questão: como desencadear políticas emancipatórias se ainda não existem consensos a respeito dentro das áreas indígenas? Quais os grandes desafios decorrentes de uma

³ É importante fazer uma distinção entre as reivindicações fundamentadas e asseguradas pela Constituição de 1988 como direitos sociais e a reivindicação de assistência alimentar como prática permanente.

política emancipadora para os indígenas em relação à educação, à produção da sobrevivência e à organização das comunidades? Como exercer o poder de forma democrática se esta não é a experiência histórica construída coletivamente?

Conforme se observou anteriormente, reproduzem-se, no âmbito das comunidades indígenas, contradições mais amplas vividas pela sociedade. Por conseguinte nem todos os indígenas têm consciência da necessidade de mudanças e de se assumirem como sujeitos. Como, então, implementar as diretrizes para a educação indígena construídas desde a Constituição de 1988 que apontam para uma perspectiva emancipatória? Como efetivar essa passagem se muitos indígenas não desejam assumir-se como sujeitos? Como as lideranças que têm uma compreensão mais profunda dessas dificuldades podem ajudar as comunidades a assumirem-se como sujeitos de suas histórias e da própria sobrevivência? Como uma pedagogia emancipadora pode contribuir nesse processo? São questionamentos que ainda permanecem como desafios.

Considerações finais

Como foi acentuado, no início do texto, o tema em questão é complexo e desafiador. As questões aqui tratadas dizem respeito aos indígenas, mas elas se fazem presentes em diversos contextos sociais, onde as pessoas vivem os mesmos dilemas e paradoxos. A superação desses problemas torna-se mais difícil pelas características decorrentes da formação histórica

brasileira e das contradições que foram sendo gestadas e que vão muito além das comunidades indígenas, manifestando-se, também, em escolas do campo e das periferias urbanas.

As contribuições de Freire e Memmi são significativas para as reflexões sobre o tema por duas grandes razões: em primeiro, porque os autores refletem sobre experiências realizadas e que apontam para as possibilidades reais de emancipação; em segundo, porque os autores não romantizam quando tratam de pedagogia emancipatória, ao contrário, ponderam sobre as dificuldades e resistências que essa perspectiva apresenta. Assumir-se como sujeito exige decisão política, autoconfiança e um compromisso com as consequências decorrentes. Ser sujeito da história e dos processos pedagógicos exige iniciativa, criatividade e responsabilidade. Dessas exigências, resulta que muitos preferem permanecer na condição de tutelados do Estado (assistencialismo) e, nesse caso, não há como superar a condição de oprimido ou colonizado. Assumir-se como sujeito implica a responsabilidade pelas decisões e pela construção da história de modo distinto daquele que está dado, isso tudo exige, conforme Freire e Memmi, a superação do medo de ser livre. No entanto não resta outra alternativa para chegar à condição de sujeito sem o fortalecimento da autoestima, do amor-próprio e sem a valorização da capacidade crítico-reflexiva, das tradições, da memória e da cultura.

A superação da condição da tutela que tem sido tratada de modo objetivo pelas políticas educacionais exige, das

comunidades indígenas, criatividade e capacidade para inovar e produzir novas sínteses, entre as quais, a superação da temporalidade hegemônica e linear. Na linha das reflexões desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos, é preciso romper com o tempo do capital que tem um único sentido e direção: o futuro. Na perspectiva da ecologia das temporalidades, é fundamental a consciência de que a tradição e a memória, dimensões que remetem ao passado, são fundamentais para a construção alargada do tempo presente. Assim sendo, as experiências indígenas, tanto as silenciadas quanto as preservadas, precisam ganhar vida no contexto da reconstrução do passado no tempo presente.

É no bojo das atuais políticas de educação indígena que se situam significativas possibilidades de reelaboração do passado à luz dos desafios presentes. Daí, a necessidade de superar a racionalidade instrumental que orienta as ações das instituições sociais de um modo geral abrindo perspectivas para uma ecologia das múltiplas temporalidades concomitante a uma ecologia da produção que tem de resultar na capacidade de produção da subsistência de modo alternativo e sustentável. Não há como superar as relações de tutela e conquistar emancipação sem uma autonomia de produção que resulte de uma síntese entre as formas tradicionais e as possibilidades existentes no tempo presente, tendo o equilíbrio ecológico como horizonte. Daí, o desafio da escola no sentido de problematizar e ajudar a pensar nessas alternativas.

Referências

- AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 6. ed. Brasília: Ed. UnB; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996. p. 495-544.
- BECKER, Ítala Irene Basile. *O índio kaingang no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Instituto Anchieta, 1976.
- BRASIL. CNE. Resolução n. 03/99. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 nov. 1999b.
- _____. *Constituição (1824)*. Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824.
- _____. *Constituição (1891)*. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Congresso Constituinte, 1891.
- _____. *Constituição (1934)*. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 1934.
- _____. *Constituição (1937)*. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937.
- _____. *Constituição (1946)*. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Assembléia Constituinte, 1946.
- _____. *Constituição (1967)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1967.
- _____. Lei n. 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961.
- _____. Lei n. 5.371. Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 dez. 1967.
- _____. Lei n. 5.692/71. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- _____. Lei n. 6.001. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1973.
- _____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- _____. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Decreto n. 26. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 fev. 1991.
- _____. Resolução do Conselho de Educação Básica n. 3. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 nov. 1999a.

_____. CNE/CEB. Parecer n. 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação escolar indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 out. 1999b.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

D'ANGELIS, Wilmar. *Toldo Chimbangue: história e luta kaingáng em Santa Catarina*. Xanxerê: CIMI/SUL, 1984. (mimeo).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOEBENS, Guenter Francisco. *Movimento e organizações indígenas no Brasil*, 2008. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3308&eid=245>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

MABILDE, Perre François Alphonse Booth. *Apontamentos sobre os indígenas selvagens da Nação Coroados dos Matos da Província do Rio Grande do Sul - 1836-1866*. São Paulo: IBRASA; Brasília: INL/Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

MARCON, Telmo (Org.). *História e cultura Kaingang no sul do Brasil*. Passo Fundo: Gráfica UPF, 1994.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

PORTO, Aurélio. *História das Missões Orientais do Uruguai*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Os índios sobreviventes do Sul*. Porto Alegre: Guaratuja, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TESCHAUER, Carlos. *Porarandúba Riograndense*. Porto Alegre: Globo, 1929.

Recebido em junho de 2011

Aprovado para publicação em agosto de 2011

Artigos

O ensino médio na “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”: possibilidades e limites de uma política educacional

The high school na “Guaicuru School: living a new lesson”: possibilities and limits of an educational policy

Jorge Luis D’Ávila

Mestre e Doutorando em Educação PPGEduc/CCHS/UFMS.
E-mail: davilajorgeluis35@gmail.com.

Resumo

Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa História Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objeto o financiamento do Ensino Médio no período de 1999 a 2006, quando o estado de Mato Grosso do Sul (MS) foi administrado por duas gestões consecutivas sob a hegemonia político-partidária do Partido dos Trabalhadores (PT). O objetivo foi compreender as possibilidades e limites da política educacional “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” para o ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul, bem como a análise dos empréstimos oriundos do convênio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O estudo utilizou como fontes a legislação em âmbito nacional e estadual, documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação, documentos do convênio do Ministério da Educação e Cultura com o Banco Mundial que balizou o “Programa Expansão e Melhoria do Ensino Médio” (PROMED/Escola Jovem), Balanços Gerais de Contas de Governo produzidos pela Secretaria de Estado de Receita e Controle, Pareceres Técnicos emitidos pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) e a literatura pertinente à temática. Constatamos que o estado de Mato Grosso do Sul, embora tivesse proposto no período, realizar uma política educacional contra-hegemônica, não conseguiu reverter historicamente os saldos de exclusão dessa etapa da educação básica brasileira.

Palavras-chave

Ensino Médio. Financiamento. Escola Guaicuru.

Abstract

This work inserts itself in the Line of History, Politics and Education Research in the Graduate Education Program at Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Its object of study is the funding of high school education in the period of 1999 to 2006, when the state of Mato Grosso do Sul (MS) was ruled for two consecutive terms under the hegemony of the political party Workers Party (PT). The aim was to understand the possibilities and limits of educational policy “Guaicuru School: living a new lesson” to high school in the state of Mato Grosso do Sul and analysis of loans from the agreement of the Ministry of Education and Culture (MEC) with the Interamerican Development Bank (IDB). The study used as sources for legislation at the national and state documents produced by the State Department of Education, the covenant documents of the Ministry of Education and Culture with the World Bank that guided the

“Program Expansion and Improvement of Secondary Education (PROMED / Young School), the General Balance of Accounts produced by Government Office of State Revenue and Control, Technical Reports issued by the State Court of Auditors (TCE) and the literature relevant to the topic. We verify that the state of Mato Grosso do Sul, although he had proposed in the period, make a counter-hegemonic educational policy, it could not reverse the historical exclusion of sales of this stage of primary education in Brazil.

Key words

Financing. High School. School Guaicuru.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos as discussões sobre as possibilidades e limites da política educacional “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” para o ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul, bem como a análise dos empréstimos oriundos do convênio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A política educacional implantada no estado de Mato Grosso do Sul na gestão do Governador José Orcílio Miranda dos Santos, “Zeca do PT”, um governo sob a hegemonia do Partido dos Trabalhadores (PT), por duas gestões consecutivas, de 1999 a 2006, foi pautada no Projeto “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”.

O compromisso mais importante dessa política foi a construção, junto à sociedade sul-mato-grossense, de uma escola pública que efetivasse a “democratização do acesso, a democratização da gestão, a permanência e progressão escolar do aluno e a qualidade social da educação” e, também, a valorização dos trabalhadores em educação.

As análises dos documentos produzidos pela Secretaria de Educação de Mato

Grosso do Sul (SED/MS) nos permitiram constatar que a administração pública estadual, no período em foco, pretendeu financiar a etapa final da educação básica brasileira utilizando apenas os recursos do Tesouro Estadual, eliminando qualquer possibilidade de parcerias com o MEC e com os órgãos internacionais. Para tanto, a gestão governamental de “Zeca de PT”, juntamente com o primeiro Secretário da pasta da Educação Pedro Kemp, pretendeu executar uma nova prática pedagógica, como o objetivo de radicalização da “democracia” na educação (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9), e se assentava como um governo alternativo “[...] na disputa com os projetos neoliberais no campo educacional” (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 13).

Porém, devido às políticas educacionais em curso nos anos de 1990, a SED/MS reviu sua posição em relação às parcerias firmadas bilateralmente com o MEC/BID. Nesse momento da história “[...] o recurso do BID era a única oportunidade de se conseguir condições materiais para se desenvolver um trabalho pedagógico para o ensino médio” (BRAZ, 2008, p. 116).

Destarte, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Escola Jovem (PROMED), implantado paralelamente ao

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, tornou-se uma importante fonte de financiamento para o ensino médio no estado de MS. Para Fernandes (2001), a parceria entre o BID/MEC e o estado de MS confirmou a preservação das relações institucionais com a União, fato que, tradicionalmente vem ocorrendo desde a criação do estado de MS em 1977. Para a autora, a implantação e operacionalização dos programas e projetos originários da esfera federal são vistos pela SED/MS como importantes mecanismos de cooperação, tanto técnica como financeira, que contribuem para a melhoria da política educacional estadual.

1 A Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição

A escolha do título da proposta educacional supracitada foi decorrente do “Movimento Guaicuru,” criado na década de 1980, por artistas plásticos liderados por Henrique Spengler de Melo. Esse grupo teve o intuito de promover uma discussão frente à sociedade sul-mato-grossense a respeito de sua “identidade cultural” e também preservar e homenagear a etnia Guaicuru que, para Spengler (1996 *apud* ALVES, 2008), é a nação símbolo da “resistência, autodeterminação e liberdade nativa Americana”. Um dos incentivadores desse movimento foi o deputado Pedro Kemp, secretário da pasta de educação do ano de 1999 a 2001. O referido deputado também participou da escolha do gentílico utilizado para identificar o povo

sul-mato-grossense, ou seja, os cidadãos que nascem no estado de MS são também conhecidos como “Guaicuru”.

Em relação a esse movimento, Alves (2008), no texto “Movimento Guaicuru e o Índio: ou uma visão romântica do passado sul-mato-grossense”, busca na totalidade histórica desse estado desvelar a concretude dos fatos que levaram Spengler a buscar, a partir do povo Guaicuru, a identidade cultural de MS. Para Alves (2008, p. 05)

[...] quando Spengler evoca ‘a espiritualidade ancestral’ e busca inspiração ‘nos Guaicuru, nação-símbolo da resistência, autodeterminação e liberdade nativa Americana’, faz tábula rasa do fato de que essa etnia nunca esboçou qualquer resistência à mudança de sua pretensa “identidade cultural” no século XVII, seu momento de apogeu. Se algo marcou o comportamento dos guaicuru, no passado, foi exatamente a permeabilidade demonstrada quando da incorporação voluntária das conquistas culturais do branco europeu. Só com esses recursos, sobretudo o cavalo e o emprego de metais na confecção de suas armas, os guaicuru conquistaram mobilidade e poderio militar para empreenderem o domínio do vasto Chaco pantaneiro, submetendo as demais etnias indígenas à sua autoridade.

A proposta educacional Guaicuru pretendeu implantar um trabalho metodológico diferenciado, no qual se discutiria a natureza histórica das produções humanas, recuperando assim a historicidade do conhecimento, fato que contribuiria para a superação do sistema social vigente. (MATO GROSSO DO SUL, 2000). Porém as contradições começam no próprio nome da política Guaicuru, pois

Ao mergulhar numa pretensa peculiaridade sul-mato-grossense, ela própria muito discutível, e fazer a ruptura de sua articulação com o universal, o discurso do Movimento Guaicuru realizou, tão somente, uma interpretação ideológica de escasso valor científico. Por não ver a singularidade sul-mato-grossense como manifestação do universal, realizou uma interpretação regionalista pouco adequada à revelação do que há de mais grandioso na história em Mato Grosso do Sul. (ALVES, 2008, p. 32).

Outra questão em relação à materialização da política educacional Guaicuru foi o fato de que ela se tornou a ação prioritária elaborada pelos “intelectuais”¹ à frente da Secretaria de Educação, que, no âmbito do Estado, são compreendidos como “[...] ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 1968, p. 11), ligados ao movimento dos professores, no período de 1999 a 2001. Sobretudo, as práticas pedagógicas realizadas por meio dos projetos como instrumento de aprendizagem foram utilizadas até o ano de 2006, apesar de muitos professores desconhecerem essa proposta (ARECO, 2008).

Nesse primeiro momento do projeto Guaicuru, compreendido de 1999 a 2001, foi promovido um debate que culminou na elaboração do Plano Estadual de

¹ [...] Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais (GRAMSCI, 1968, p. 07).

Educação de Mato Grosso do Sul para a Rede Estadual de Ensino, cujo debate ficou mais conhecido como “Constituinte Escolar”². Durante esse processo, o secretário de educação juntamente com sua equipe assumiu o compromisso de inovar as políticas que orientavam o momento educacional no país, rompendo com as diretrizes educacionais de governos passados que tradicionalmente foram marcados; cujo debate ficou mais conhecido como “Constituinte Escolar”³. Durante esse processo, o secretário de educação juntamente com sua equipe assumiu o compromisso de inovar as políticas que orientavam o momento educacional no país, rompendo com as diretrizes educacionais de governos passados que tradicionalmente foram marcados;

[...] por um modelo político e econômico de dominação [...] de amplos setores da população. O Brasil tem adiado o efetivo direito à educação de qualidade para todos, ou pela impossibilidade de acesso à escola ou pelo fenômeno do fracasso escolar, especialmente aos empobrecidos, aos

² Projeto que fez parte da Proposta Educacional Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, com o objetivo de implantar, juntamente com os educadores e comunidade escolar, uma gestão democrática e participativa almejando iniciar uma transformação social. (ARANDA, 2004).

³ Projeto que fez parte da Proposta Educacional Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, com o objetivo de implantar, juntamente com os educadores e comunidade escolar, uma gestão democrática e participativa almejando iniciar uma transformação social. (ARANDA, 2004).

precocemente inseridos no mundo do trabalho, às populações indígenas, aos filhos dos trabalhadores rurais e aos portadores de necessidades especiais. (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 11).

Para se alcançar tal intento, as principais estratégias da SED/MS foram a organização de estudos e debates referentes a currículo, processo de ensino e de aprendizagem, avaliação, formação do professor, funções da escola, gestão da escola, diversidade cultural, atuação do coordenador pedagógico e trabalho administrativo. As referidas ações tiveram como perspectiva teórica os princípios da Ciência da História⁴ na probabilidade de implantar uma filosofia educacional que tivesse como ponto de partida a compreensão crítica ao modo de produção capitalista. Dessa maneira, estabeleceu uma discussão que tinha como eixo central a relação existente entre capital e trabalho assalariado, permitindo assim, identificar os princípios da obtenção do lucro que são acumulados pela exploração do trabalhador (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Nessa conjuntura, o currículo do ensino médio organizou-se de maneira

que tratasse essa etapa do ensino básico como um campo de luta, na possibilidade da construção de uma nova ética em que, por meio da educação, teria início o processo de superação da sociedade capitalista. (MATO GROSSO DO SUL, 2000). A proposta dava um novo significado para o termo “cidadania” apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); em vez de o cidadão ser formado, ser preparado para adaptar-se à sociedade de modo de produção capitalista, na proposta Guaicuru, o homem teria a possibilidade de:

[...] buscar e exercitar um novo jeito de viver consigo mesmo e com os outros, de se reconhecer enquanto participe ativo da história das civilizações, de forjar dentro de si novos valores, de acreditar no seu potencial de realizar a história por meios de atos solidários; de buscar desafios e superar dificuldades, preconceitos e, fundamentalmente, de conhecer as conquistas humanas e utilizá-las na direção de construir uma sociedade melhor. (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 10).

De acordo com a proposta em análise, a superação das condições sociais vigentes seria feita por meio um processo de compreensão radical da natureza histórica do homem, de forma que ser radical “[...] é agarrar as coisas pela raiz e raiz para o homem é o próprio homem” (MARX, 1993, p. 86). Então, a Escola Guaicuru vislumbrou uma pedagogia radicada no homem e sua compreensão histórica, rompendo com o conservadorismo da sociedade. Nessa configuração, os documentos produzidos para

⁴ Ciência desenvolvida por Marx [...] feita não para os trabalhadores, mas com os trabalhadores. Uma ciência da história dinâmica dos reais produtores das riquezas das nações, que lhes fosse instrumental em sua luta revolucionária para implementar a utopia de uma sociedade sem classes nem Estado. Pois, [...] é na história dos seres humanos reais que se dão os mecanismos de opressão e é também na história que estão os instrumentos e os agentes de libertação social (MARX; ENGELS, 2006, p. 24-25).

o ensino médio rejeitaram os conceitos de “habilidade e competência” propostos pelos PCNs, por entender que esses conceitos estão voltados “[...] para a emulação da individualidade para a adaptabilidade às exigências imediatas do mercado de trabalho (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 10).

Nesse mesmo viés, a Escola Guaicuru rejeitava também o conceito de “polivalência”, por entender que esse termo constitui a soma de competências tecnicistas que são desenvolvidas pelos setores industriais para enxugar o quadro de empregados. Se nas gerências de produção fordista e taylorista⁵ o trabalho era fragmentado, com a incorporação das ciências e tecnologias à produção, buscasse um trabalhador que tenha destreza, que seja capaz de realizar várias funções e que consiga transitar de um emprego a outro, devido à inexistência de estabilidade no trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Estas foram as alternativas possíveis de uma proposta educacional que pretendeu romper com o ideário liberal, porém o que torna o discurso problemático é que a proposta Guaicuru se deparou com os limites do capital. O que vem reforçar os escritos de Mészáros (2005, p. 25)

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo

objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade com um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Portanto, na perspectiva da Proposta Educacional do Governo do estado de MS, seria utopia considerar a hipótese de que a classe trabalhadora pudesse superar a “miséria capitalista” em que se encontra, pois

[...] os interesses e objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Assim, para que seja feita uma transformação e inicie um novo tipo de sociabilidade, seria necessário, antes de tudo, assegurar a independência política do proletariado. Nessa visão, o ensino médio está longe de proporcionar qualquer tipo de ampliação de consciência capaz de transformar a sociedade, muito pelo contrário, a última etapa da educação básica brasileira é analisada como uma etapa desprovida de identidade própria (ZIBAS, 2000). E um dos motivos que deixam o ensino médio nessa condição são os poucos recursos destinados a essa etapa de ensino. Portanto a materialização das ações propostas pela “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, embora propondo fazer a crítica da “lógica do capital”, retomou a

⁵ “[...] se caracterizava por uma produção em série e em larga escala. Neste modelo, o trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho” (TONET, 1999, p. 01)

herança deixada pela administração anterior: aderindo principalmente aos recursos providos do MEC e do BID, como foi o caso do PROMED. Dessa maneira, voltamos a analisar a questão central deste trabalho, que é o financiamento do ensino médio.

2 O Programa de Melhoria e Expansão para o Ensino Médio (PROMED) em Mato Grosso do Sul

O PROMED teve como objetivo central apoiar os Estados brasileiros na implantação curricular e estrutural do ensino médio, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e elaborando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Além disso, promover “a reforma e expansão do ensino médio, melhorando a qualidade das escolas e o grau de cobertura, obtendo com isso uma maior equidade, a fim de contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país”. O Programa elencou 03 objetivos específicos: “(a) aumentar a cobertura do ensino médio, principalmente a dos jovens em idade escolar; (b) reduzir a repetência e a evasão da escola; e (c) aumentar a aprendizagem dos alunos constatando por meio de provas e medição” (BRASIL, 2007).

Para tanto, foram firmados convênios com os estados do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pará, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Tocantins, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Brasília. Dentre estes, a Diretoria de Assistência de Programas Especiais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

considerou, na avaliação do Programa, como experiências significativas os estados da Bahia, Acre, Tocantins, Rio de Janeiro, Pernambuco e São Paulo.

Escolhemos esses Estados por terem implementado ações de impacto na rede de ensino médio, como desenvolvimento de programas de capacitação de profissionais da educação; melhoria significativa da infraestrutura escolar; ampliação da rede física; desenvolvimento de projetos juvenis; implantação de sistema de reordenamento da rede de escolas e de vídeo conferência com equipamento de última geração, afirma Cezar Steinhorst, coordenador do Promed. ‘Outro critério adotado para a escolha dos estados foi o excelente desempenho na execução das metas físico-financeiras apresentado ao longo dos seis anos do projeto’. (BRASIL, 2007, s/p.).

Ao considerar apenas as ações para o ensino médio desses estados, o MEC denuncia que a participação das demais unidades da federação não atingiu os objetivos do PROMED ou, se atingiram, não desenvolveram ações significativas para ampliar o atendimento à crescente demanda do ensino médio. Em relação aos objetivos do Programa, Rodrigues (2006) pondera que eles estão condizentes com o discurso neoliberal, intensificado nos anos de 1990, que identificou o Estado como um gestor ineficaz de recursos e que, por isso, necessitava ser reformado e modernizado deixando que o mercado se autorregulasse, e também adotou políticas e programas focalizados nas populações específicas primando pela diminuição das desigual-

dades sociais, sem que esses programas entrem em confronto com o processo de expansão do sistema capitalista.

Na visão de Rodrigues (2006), o PROMED foi uma política de financiamento que está dentro das estratégias do BID para reformar o setor público e dar atenção aos problemas sociais⁶, intensificados de acordo com Pochmann; Blanes e Amorim (2006, p. 48) a partir das políticas neoliberais que, [...] engendraram uma nova inserção econômica e promoveram alterações na forma de participação do Brasil na economia internacional.

Nessa ótica, o PROMED enfatizou a modernização dos sistemas educacionais nos estados brasileiros, atuando no melhoramento dos gastos e expandindo o sistema de educação “[...] para incorporar os mais jovens, em especial dos grupos menos favorecidos contribuindo para reduzir o nível de desigualdade social” (BRASIL, 2007). Porém, a partir do trabalho de Davies (2004), é possível estabelecer um contraponto em relação aos objetivos do

PROMED, esse convênio se explica pela relação entre o aumento do número de matrículas no ensino médio e os recursos financeiros para sua manutenção, o resultado dessa operação matemática tem sido negativo, pois o MEC não aloca recursos que garantam a expansão e melhoria da qualidade da última etapa do ensino básico.

Aliás, para Gomes e Morgado (2007), o ensino médio e a educação infantil são anexos do ensino fundamental, tronco da educação básica nas fontes de recursos. Tanto a estrutura física quanto os recursos humanos, para atender a crescente demanda do ensino médio, historicamente têm sido financiados pelos recursos que se destinam ao ensino fundamental. Destaca Rodrigues (2006) que essa situação vem se intensificando a partir das reformas educacionais brasileira na década de 1990. A pesquisadora aponta dois motivos para o fato citado. O primeiro ocorre devido ao “descompasso” existente entre o incremento da demanda social pelo acesso, pela permanência, e a “qualificação” do ensino médio sem que fossem eleitas políticas de financiamento para atingir esses objetivos. O segundo motivo está relacionado com a prioridade dada pelo governo brasileiro ao desenvolvimento do ensino fundamental.

Apreciações de Rodrigues (2006) a despeito da implantação do PROMED no estado do Rio Grande do Sul identificaram que o MEC e o BID acreditam que os investimentos na última etapa do ensino básico contribuem para formar o trabalhador que venha atender as mudanças do setor produtivo. Tais proposições estão

⁶ A abertura comercial e financeira dos anos de 1990 evidenciou o movimento de desestruturação do mercado de trabalho aumentando assim, [...] o desemprego aberto, o aumento de geração de ocupações mais precárias (conta própria, sem carteira e não-remunerado), redução da participação relativa dos empregos assalariados com registro no total das ocupações (desassalariamento formal) e aumento das ocupações nos segmentos não-organizados da economia (genericamente conhecido como setor informal). Em síntese, o país chegou ao período atual não tendo êxito na tarefa de garantir aos seus cidadãos um padrão de inserção social adequado (POCHMANN; BLANES; AMORIM, 2006, p. 48 – 49).

referendadas nos documentos do BID para o desenvolvimento do ensino médio “Las escuelas de secundaria em América Latina y Caribe y La transición al mundo del trabajo”, de Castro, Carnoy e Wolff (2000, s/p), que afirmam

A crescente interdependência dos mercados e o crescente conteúdo intelectual da produção requerem uma **força de trabalho com conhecimentos sólidos** de matemática, linguagem e comunicações, assim como também maior flexibilidade e criatividade, além de uma habilidade para trabalhar em cooperação com os demais. Neste novo meio ambiente, a educação secundária tem importância crítica para o êxito dos países. Para poder competir de forma efetiva, os países da América Latina e do Caribe devem enfrentar o desafio de preparar seus estudantes para a transição ao trabalho. (grifo nosso).

Está evidente, nos escritos do BID, a complacência com a teoria do capital humano⁷, no qual o investimento na

⁷ O conceito de “capital humano” reaparece nos anos de 1980 com as mesmas características assumidas nos anos de 1940 e 1950, divulgado no Brasil nos anos de 1960 através do livro de Theodore Schultz de 1962. Nessa teoria a educação é o motor das “etapas do crescimento econômico” e também, do atendimento aos planos de desenvolvimento social. Aplicar a palavra “capital” aos seres humanos, supondo que eles podem se transformar em “capital humano”, “[...] fere profundamente o humanismo que marcou o pensamento de esquerda no pós-guerra. O ser humano não poderia ser nunca visto como portador de capital em si mesmo; mesmo ainda ser ele mesmo, simultane-

educação do indivíduo seriam requisitos para aumentar a renda e impulsionar o país para o desenvolvimento econômico e social. Mas, seguindo o pensamento de Pochmann (2001), esse cenário apontado pelo BID/MEC de preparação para o mundo do trabalho reflete-se muito mais nas “mutações marcadas por mais insegurança e competição entre a classe trabalhadora” que, por meio da aquisição dos conhecimentos científicos e tecnológicos, estariam adquirindo requisitos profissionais fundamentais para ingressarem e principalmente permanecerem no mercado de trabalho. Para o autor, os investimentos na formação e treinamento do trabalhador é uma das alternativas possíveis de ação do Estado para conter o avanço do desemprego.

Então, o estado brasileiro, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) realizou a parceria com o BID, no qual surgiu o PROMED/Escola Jovem, esse convênio que resultou no empréstimo de 1 bilhão de dólares, divididos em duas parcelas iguais, uma no período de 2000 a 2002 e a outra de 2003 a 2005 e que foi compreendido por Rodrigues (2006) como de fundamental importância para dar sequência às reformas do ensino médio implantadas na década de 1990.

Na singularidade de MS, os documentos produzidos pela SED/MS mostram que a adesão ao PROMED teve início na

amente, capital (remunerado com salários) e força de trabalho comprada no mercado pelo verdadeiro capital” (PAIVA, 2001, p. 187).

gestão do então governador Wilson Barbosa Martins (PMDB), a partir do Contrato de Empréstimo nº 1052/OC-BR firmado em 24 de novembro de 1997 pelo MEC e pelo BID, esse empréstimo deu origem ao do Programa “Melhoria da Educação Profissional” (PROEP) (FERNADES, DÁVILA, 2009). Eis aí as raízes do PROMED que tinha como objetivo, segundo o MEC

[...] a ampliação do grau de cobertura do ensino médio, atendendo, em particular, aos jovens em idade escolar; reduzir os índices de reprovação e de abandono nessa etapa da escolaridade e garantir que os alunos adquiram as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e à participação no mundo do trabalho. O desenvolvimento das ações implementadas pelo Projeto Escola Jovem tem propiciado um notável desenvolvimento socioeconômico aos Estados, contribuindo para diminuir o índice de evasão escolar, fortalecendo as instituições, capacitando os docentes, melhorando a qualidade do ensino, reordenando e expandindo a rede física. (BRASIL, 2000, p. 02).

Importa destacar que a população de 15 a 17 anos, idade ideal para frequentar o ensino médio, do estado de MS no ano de 1999 era de 126.147 (BRASIL, 2000) passando, em 2006, para 144.695 (BRASIL, 2006), um aumento de 12%. Já as matrículas do ensino médio da rede estadual passaram de 42.169, em 1999, para 60.859, em 2006, um aumento de 44,32%. De fato, essas porcentagens mostram que, até o final do período compreendido de

1999 a 2006, a rede estadual de ensino foi responsável pelo atendimento de grande parte da população sul-mato-grossense que frequentou o ensino médio.

Constata-se que o aumento das matrículas do ensino médio foi inversamente proporcional ao aumento dos recursos que o estado de MS destinou para a aplicação da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) para esta etapa de ensino. Os valores destinados ao financiamento do ensino médio tornaram-se ínfimos quando comparados com o que se aplicou no ensino fundamental. Esse fato é confirmado quando avaliamos o percentual gasto no ensino médio em MS dos 25% para MDE. Aprecia-se que, no início da proposta “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, em 1999, o ensino médio foi contemplado com 0,04% de recursos, já no final do segundo mandato desse governo, em 2006, o ensino médio recebeu cerca de 11,9% de recursos. Esse aumento não se mostrou significativo, quando comparado ao que foi investido no ensino fundamental, devido à política de financiamento estipulado pelo FUNDEF.

Elencados os objetivos do PROMED, as verbas dos convênios firmados eram transferidos pelo MEC aos Estados, que, em contrapartida, deveriam aplicar recursos de suas próprias fontes. O montante de recursos transferido via convênio eram calculados para o repasse ao estado de acordo com as matrículas no ensino médio e também com a eficácia do sistema educacional estadual ao atendimento do ensino fundamental (BRASIL, 2000).

Com o propósito de reformar e expandir o ensino médio no estado de MS, a

Secretaria Estadual de Educação elaborou seu plano de trabalho, apresentando como diretrizes: fortalecimento institucional, qualidade social, comunicação e difusão, democratização do acesso, desenvolvimento curricular e racionalização e expansão da rede escolar e melhoria do atendimento (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 04).

Para a implantação dessas diretrizes, o plano de trabalho da Secretaria Estadual de Educação elaborou um orçamento para o ano de 1999, da ordem de R\$ 9.571.615,74 (nove milhões, quinhentos e setenta e um mil, seiscentos e quinze reais e setenta e quatro centavos).

Após a análise do plano de trabalho da Secretaria Estadual de Educação pelo MEC, o valor solicitado foi reduzido na ordem de 24,2%, passando a R\$ 7.257.979,00 (sete milhões, duzentos e cinquenta e sete mil e novecentos e setenta e nove reais). Assim, a parceira BID/MEC aplicou R\$ 3.824.456,00 (três milhões, oitocentos e vinte e quatro mil e quatrocentos e cinquenta e seis reais), e coube ao estado de MS aplicar R\$ 3.433.523,00 (três milhões, quatrocentos e trinta e três mil e quinhentos e vinte três reais) (BRAZ, 2008).

Esses valores mostraram que o Estado aplicou 47,3% de recursos para a expansão do ensino médio, e não 50% como normatizava o contrato firmado com o BID/MEC. Essa situação demonstrou o não cumprimento por parte do Estado das normas estabelecidas pelo convênio.

Em 2000, a Secretaria Estadual de Educação novamente recorreu ao MEC, que deferiu seu Plano de Trabalho, mas o estado não conseguiu cumprir os prazos

estabelecidos pelo convênio, porque não efetivou os empenhos dos recursos em tempo hábil, inviabilizando a aplicação das verbas do convênio. Essa situação levou o Estado mais uma vez a solicitar prorrogação de prazo para cumprimento das metas do Programa.

Fernandes e D'Ávila (2009), a respeito da operacionalização do PROMED – Escola Jovem, no estado de MS, comprovaram que este não conseguiu organizar em tempo hábil sua contabilidade para cumprir sua parte das normas expressas em contrato, tônica essa seguida em todo período em que o Projeto esteve em vigor.

Ressalta-se que a SED/MS, no período de 1999 a 2006, foi administrada por quatro Secretários. Essa constante mudança no comando da pasta foi, possivelmente, a razão do pedido de nove Termos Aditivos⁸ ao Convênio, situação que sempre retardava a aplicação dos recursos no ensino médio (FERNANDES; D'ÁVILA, 2009).

Na segunda gestão do Executivo Estadual sob hegemonia do PT, de 2002 a 2006, assumiu a pasta da Secretaria Estadual de Educação o professor Hélio de Lima. Nessa gestão, a primeira ação realizada em relação ao andamento do PROMED foi a devolução de R\$ 43.976,90 (quarenta e três mil, novecentos e setenta e seis reais e noventa centavos), por não aplicar tais recursos no tempo devido. A explicação dada para esse fato seria a

⁸ Assinados até o ano de 2005, reprogramando o tempo de aplicação dos recursos financeiros, com prazo até julho de 2006, para encerramento e cumprimento das metas (BRAZ, 2008, p. 221).

necessidade de estudar e compreender as ações executadas pelas gestões anteriores, permitindo uma adequação com os objetivos do governo em seu novo mandato.

Para se ter ideia do montante de recursos devolvidos para o convênio em âmbito Federal, apresenta-se a tabela 01,

que demonstra a parte de recursos não aplicados pelo estado como sua contrapartida, contas essas denominadas pelo Estado de “devoluções”, ou como argumentou Braz (2008), de perdas de recursos para a educação, em especial para o ensino médio.

Tabela 01 - MS - Resumo dos recursos do PROMED – Escola Jovem e dos recursos da fonte estadual.

Recursos R\$		Despesas R\$	Devolução R\$	Não aplicação R\$
BID MEC	4.951.341,52	4.177.428,67	773.912,95	249.634,68
Estado	4.520.487,00	3.833.746,04		689.740,96
Total	9.471.828,52	8.011.174,71	773.912,95	934.875,64

Fonte: SED/MS.

Mesmo assim, em 2004, a Secretaria Estadual de Educação realizou um novo convênio com o BID/MEC num total de R\$ 2.305.490,00 (dois milhões, trezentos e cin-

co mil, quatrocentos e noventa reais), que foram investidos nas metas apresentadas na tabela 02:

Tabela 02 - Brasil - Convênio 025/2004/BID/MEC/ MS – Plano de aplicação

METAS	BID/MEC R\$	ESTADO R\$
1 Valorização dos Profissionais da Educação.	459.260,00	-
1.1 Capacitação dos docentes, coordenadores pedagógicos e assessores técnicos para o Ensino médio Noturno e Educação de Jovens e Adultos, etapa Ensino Médio – EJA.		
2 Racionalização e expansão da rede escolar e melhoria de atendimento.	180.900,00	1.324.000,00
2.1 Ampliação e reforma de 18 quadras poliesportivas;	341.330,00	
2.2 Aquisição de acervo bibliográfico para 270 escolas da rede escolar do Estado;		
2.3 Aquisição de material didático-pedagógico.		
TOTAL	981.490,00	1.324.000,00

Fonte: Convênio 025/2004/MEC/BID/MS

Conforme é possível observar na tabela 02, a SED/MS investiu grande parte dos recursos na meta denominada “Racionalização e expansão da rede escolar e melhoria de atendimento”. É importante considerar que o ensino médio no estado de MS, historicamente, vem sendo ofertado na mesma rede física que o ensino fundamental. De fato, a mesma escola que tem atendido o aluno do ensino fundamental, atende também o aluno do ensino médio. Essa constatação está explícita na ação 2.1 “ampliação e reforma de 18 quadras poliesportivas”, que recebeu um investimento na ordem de R\$ 1.504.900,00. (um milhão, quinhentos e quatro mil e novecentos reais). Esse montante comprova aquilo que Fernandes (2001) constatou em seus estudos que o atendimento da rede estadual tem atendido, no mesmo espaço físico, os ensinos fundamental e médio.

Ainda em relação aos dados apresentados na tabela 02, outra meta que ressaltamos é a ação 2.3 “aquisição de material pedagógico”, cujo financiamento deveu-se à construção dos “Referenciais Curriculares para o Ensino Médio” elaborado concomitantemente ao “Movimento Constituinte Escolar”⁹. Esse movimento findou-se em 2001, devido à exoneração do Secretário de Estado de Educação, Professor Pedro Cesar Gonçalves Kemp, pelo Governador José Orcírio Miranda dos Santos.

⁹ Processo desencadeado pela Secretaria Estadual de Educação em 1999, com o objetivo de “construir coletivamente com a rede estadual de ensino e a sociedade sul mato-grossense o Plano Estadual de Educação” (PERONI, 2004, p. 57).

Em setembro de 2001, assumiu a pasta da Secretaria de Educação do estado de MS o Professor Antônio Carlos Biffi, com outras prioridades para a política educacional, entre estas, a adesão total à política educacional em curso pelo Governo Federal (FERNANDES; D’ÁMLA, 2009). Tal fato ocorreu embora tivesse havido o compromisso do Governo do Estado com a continuidade do “Movimento Constituinte Escolar”, pois seu Secretário de Governo alegou na ocasião, que tal Movimento era um projeto estruturante do planejamento estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 01).

Não obstante, o Executivo Estadual decidiu, no ano de 2005, reduzir em 44,33% os valores do convênio firmado com o BID/MEC, ou seja, dos R\$ 7.257.979,00 (sete milhões, duzentos e cinquenta e sete mil e novecentos e setenta e nove reais) iniciais passou para R\$ 4.041.504,00 (quatro milhões, quarenta e um mil e quinhentos e quatro reais). Essa medida, segundo a coordenadoria do ensino médio, foi necessária, pois havia muitas metas a serem cumpridas, e a lentidão nos processos licitatórios não permitiu ao estado aplicar os 100% da contrapartida. A devolução de recursos, porém, se fez presente também em 2006: a Secretaria Estadual de Educação, por não conseguir cumprir mais uma vez com as metas do Programa, devolveu o valor R\$ 25.164,11 (vinte e cinco mil, cento e sessenta e quatro reais e onze centavos) para o MEC.

Os recursos que foram utilizados no ensino médio, oriundos das fontes internacionais, ampliaram a dívida do estado para com o Governo Federal. Paradoxalmente

foram os recursos do PROMED – Escola Jovem que possibilitou ao Estado:

[...] investir no Ensino Médio para além da folha de pagamento. Para o trabalho da SED foi um recurso muito significativo, porque os recursos antes disponibilizados eram ínfimos e não possibilitavam o desenvolvimento de ações pedagógicas, encontros ou debates sobre a qualidade do ensino médio. No entanto, a efetividade de seus resultados em relação aos objetivos propostos é questionável, porque, conforme já se mencionou, as ações não foram contínuas, não houve acompanhamento, assim como não houve e não foi programado financiamento para a escola executar o Referencial Curricular proposto. Dessa forma, o PROMED/Escola Jovem mostrou-se dispendioso do ponto de vista de se ampliar a dívida do estado e pouco relevante do ponto de vista de seus resultados educacionais. O montante de recursos seria plenamente coberto se o estado de MS cumprisse o mínimo estabelecido na Constituição Federal, art. 212. Ganharia, assim, liberdade de planejar suas ações conforme suas reais necessidades para alcançar a universalização do ensino médio com qualidade (BRAZ, 2008, p. 232).

Dessa maneira, confirmou-se que o empréstimo do BID por meio do PROMED não instrumentalizou todas as escolas, e as metas como as de capacitação para professores, entre outras, não foram realizadas. É válido ressaltar que, em Mato Grosso do Sul, o ensino médio, de 1999 a 2006,

reproduziu a média nacional em termos de matrículas. Assim, o estado chegou a 2006, conforme dados do IBGE (BRASIL, 2006) e do INEP (BRASIL, 2008), em cada grupo de 100 jovens na faixa etária adequada, com apenas 36 deles matriculados no ensino médio.

Por fim, Fernandes e D'Ávila (2009) fizeram duas observações em seus estudos a respeito do PROMED no estado de MS: a primeira seria que o estado, embora se propusesse a reverter o histórico processo de “exclusão” no ensino médio por meio de sua democratização, reproduziu historicamente tal “exclusão” por meio do financiamento para MDE para essa etapa da educação básica; a segunda foi que a morosidade do estado em operar com os recursos do “PROMED – Escola Jovem”, reforçou o discurso conservador – presente no neoliberalismo – de que o Estado é incompetente e ineficaz para gerir recursos.

Considerações Finais

Desta feita, a proposta “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” se defrontou com esta lógica, que a submeteu às complexas relações inerentes a sociedade capitalista. Mesmo pretendendo reverter a política educacional neoliberal encetada pelo Governo Federal para o sistema educacional, as contradições engendradas, social e economicamente, marcaram o limite da sua materialização (FERNANDES; D'ÁVILA, 2008).

Mesmo tendo herdado as determinações da política educacional do Governo

Federal e de outros governos estaduais, o estado de MS continuou, no período de 1999 a 2006, priorizando a municipalização, a descentralização, a política de fundos para o financiamento da MDE e a gestão gerencial de sistema e de escolas (FERNANDES; D'ÁVILA, 2008). A propósito, como esclarece Engels (1984, p. 229):

[...] o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida.

Dessa forma, conclui-se que o “Governo Popular”, mesmo entendendo que a lógica do capital contribui, por meio da “exclusão”, [...] para ocultar dos cidadãos

a compreensão dos verdadeiros móveis que geram problemas como, por exemplo, a atual qualidade do conhecimento, a prostituição infantil, a proliferação da AIDS, a depredação do meio ambiente (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 10), a política pública para a educação “[...] foi um instrumento para projetar o tipo de homem de que uma determinada sociedade precisa” (OLIVEIRA, 2009, p. 127). Um indivíduo que atenda as exigências do mercado de trabalho e gere mais valia.

As aproximações com essas teses nos permitiram reconhecer que a última etapa da educação brasileira está longe de proporcionar qualquer tipo de ampliação de consciência capaz de transformar a sociedade. Muito pelo contrário, o ensino médio é analisado como uma etapa de ensino desprovido de identidade própria. Nem mesmo as reformas ocorridas nos finais dos anos de 1990 foram capazes de mudar esse cenário.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. Índio e “identidade cultural” em Mato Grosso do Sul: o discurso do Movimento Guaicuru. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA: DIÁLOGO REGIONAL E DILEMAS CONTEMPORÂNEOS, 2., 2008. Campo Grande, MS: UFMS, 2008. v. 1.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda. *A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2004.
- ARECO, Sabrina Miranda. Política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul: o Programa Escola Guaicuru. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE, 9., 2008, Taguatinga, DF. *Anais...* Brasília, DF: UNB, 2008. v. 1, p. 633-647.
- BANCO MUNDIAL. *Educação secundária no Brasil: chegou a hora mundial*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2000.

BRASIL Ministério da Educação. *Seminário do Promed: consolida final de projeto*, 2007. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/index.php/noticias-2007/938-seminario-do-promed-consolida-relatorio-final-de-projeto>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Parecer 016/00: solicitação de celebração de convênio de investimento*, 2000.

_____. *Síntese de indicadores sociais* – IBGE/2000.

_____. *Demográfico e contagem* – IBGE/SIDRA/2006.

_____. INEP/MEC. *Sinopse estatística da Educação Básica 1999 a 2006*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 1º set. 2009.

BRAZ, Terezinha Pereira. *O financiamento do ensino médio da rede estadual de Mato Grosso do Sul (1996-2006)*. 2008. 307p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CASTRO, Claudio de Moura; CARNOY, Martin; WOLFF, Laurence. *Las escuelas de secundaria em América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Washigton. D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2000. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1448766>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação e seus desafios. *Eccos. Revista Científica*, São Paulo, SP, v. 6, n. 1, p. 43-63, 2004.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Global, 1984.

FERNANDES, Maria Diléia Espíndola. *Políticas públicas de educação: a gestão democrática na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1991 a 1994)*. 2001. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2001.

FERNANDES, Maria Diléia Espíndola; D'ÁVILA, Jorge Luís. A convivência entre a “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” e o Programa “Expansão e Melhoria do Ensino Médio”. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24.; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA - DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO, 3., Vitória, 2009. *Anais...* Niterói/Vitória: ANPAE - UFES/CE/PPGE, 2009. v. 1. p. 228-229.

_____. A “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”: A relação entre gestão e o financiamento para o ensino médio. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED – Centro-Oeste, 14., Taguatinga, DF, *Anais...* ANPED, junho de 2008.

GOMES, Candido Alberto; MORGADO, P. Cristina Chaves Rodrigues. Financiamento do ensino médio: transparência ou opacidade? *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, p. 223-240, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999/2002. *Cadernos da Escola Guaicuru*, n. 1, Campo Grande, 1999. (Série Fundamentos Político-Pedagógicos)

_____. Secretaria de Estado de Educação. Perspectivas pedagógicas para o ensino médio. Proposta político-pedagógica: 1999/2002. *Caderno Escola Guaicuru*, Campo Grande, v. 2.1, 2002. (Série Fundamentos Político-Pedagógicos).

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Caderno n. 11*. Gestão Democrática. Campo Grande, 2000. (Série Constituinte Escolar 3º momento).

_____. Secretaria de Estado de Educação. Programa Especial – Cursinho Popular. *Cadernos da Escola Guaicuru*, n. 6, Campo Grande, 2001. (Série Fundamentos Político-Pedagógicos).

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. O esporte pode tudo. In: MALINA, André; CESARIO, Sebastiana (Org.). *Esporte: fator de integração e inclusão social?* Campo Grande: UFMS, 2009.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano”. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 maio 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas: a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul. *Série Estudos*, Campo Grande, n. 18, p. 49-62, jul./dez. 2004.

POCHMANN, Marcio; BLANES, Denise; AMORIM, Ricardo. *Inclusão social uma utopia possível: impacto das políticas públicas de Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Cortez, 2006.

POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização: a nova divisão do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. Boitempo: São Paulo, 2001.

RODRIGUES, Romir de Oliveira. *O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999 a 2002): a afirmação do público na construção das políticas educacionais*. 2006. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TONET, Ivo. Educação e concepções de sociedade. *Universidade e Sociedade* (ANDES), Brasília, n. 19, p. 35-53, 1999. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/universidadeesociedade.htm>>. Acesso em: 9 fev. 2010.

ZIBAS, Dagmar. Políticas atuais para o ensino médio. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 abr. 2008.

Recebido em agosto de 2011

Aprovado para publicação em novembro de 2011

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como política de avaliação externa: os reflexos nas escolas de Campo Grande, MS

The National Secondary Education Examination (ENEM) as policy external evaluation: the Campo Grande, MS reflection in the secondary school

Edilma Mota Rodrigues Sampaio*
Leny Rodrigues Martins Teixeira**

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: edilma.mota@terra.com.br

** Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: leny@ucdb.br

Resumo

O presente trabalho caracteriza o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado no período de 1998 a 2008, e o “novo Enem”, implantado em 2009, identificando as mudanças e reformulações ocorridas no processo de avaliação durante esse período, nos âmbitos social e pedagógico. O trabalho tem como objetivo analisar o desempenho de escolas públicas e particulares no ENEM, nos anos 2008 e 2009, na cidade de Campo Grande, MS, as quais oferecem o ensino médio regular, especialmente as que obtiveram a nota geral, acima da média. Para tanto, a pesquisa aponta o desempenho das escolas no ano de 2008 e 2009, atentando para as possíveis influências no desempenho das instituições educativas, levando em consideração as mudanças ocorridas no novo formato do Exame. A análise preliminar dos resultados aponta que as reformulações no ENEM possibilitaram uma maior inclusão das escolas no grupo com nota geral acima da média, principalmente as escolas públicas, fato que precisa ser mais bem investigado.

Palavras-chave

Política de Avaliação. Avaliação Externa. ENEM.

Abstract

This study characterizes the National Secondary Education Examination (ENEM) applied in the period 1998 to 2008, and the “Novo Enem”, introduced in 2009, identifying the changes and reformulations that have occurred in the evaluation process during this period, in the social and educational. The study aims to analyze the performance of public and private schools in ENEM in the years 2008 and 2009, in Campo Grande, MS, which offers regular high school, especially those, which scored the generally above average grade. Although, the research shows the performance of schools in 2008 to the year 2009, in addition to examining the possible influences on the performance of educational institutions taking into

account the changes in the new format of the exam. Preliminary analysis of the results suggests that the reformulations in ENEM allowed a major inclusion of schools in the group with an overall score above average grade, especially public schools.

Key words

Policy Evaluation. External Evaluation. ENEM.

A avaliação externa no âmbito da Política Pública Educacional

No cenário educacional contemporâneo, a avaliação é uma categoria de grande importância nos aspectos políticos e sociais em decorrência do fato de ser a centralização das relações existentes entre o Governo, a Escola e os profissionais da área. Em tal perspectiva, a avaliação interfere na gestão, influencia o processo pedagógico e é determinante na formação humana.

No âmbito da sala de aula, a avaliação da aprendizagem escolar compõe o projeto de ensino do professor em consonância com a finalidade educativa da instituição. Ela subsidia o processo de ação pedagógica com o intuito de acompanhar a aprendizagem do aluno. No entanto, tratando-se das políticas de Estado, com a implantação das estratégias avaliativas educacionais de sistemas ou em larga escala, estabelece-se a possibilidade de acompanhar o que e como se ensina nas instituições educativas. Como tal, esse sistema de avaliação, por um lado, tornou-se um instrumento de análise das medidas implantadas; por outro lado, pretende possibilitar o aperfeiçoamento e reformulações das ações desenvolvidas.

Nessa perspectiva, o objetivo da avaliação da política pública, para Belloni (2007, p. 15), é conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, visando buscar sua melhoria ou reestruturação das ações empreendidas. A avaliação é parte integrante do processo de desenvolvimento da política, pois, na sua concepção, permite averiguar a sistemática do cumprimento de sua função social. A autora identifica o objetivo da avaliação de autoconhecimento e de formulação de subsídios para a tomada de decisão institucional, com a finalidade de promover o aprimoramento da política implementada e a concretização dos objetivos da sociedade ou grupo social a que se destina.

Com base nessa perspectiva, perceberemos que a avaliação é um instrumento de aperfeiçoamento da gestão, pois a análise dos dados fornece informações sobre as ações aplicadas, oportuniza avaliar a eficiência e a eficácia das decisões empreendidas, permitindo assim, interferir nas políticas estabelecidas. Vale ressaltar que todos os envolvidos no processo educativo são avaliados: o governo, as instituições de ensino, o professor e o aluno. Dessa forma, com a implantação do sistema de avaliação, ampliaram-se os contextos das análises, reflexões e tomadas de decisões.

A política de avaliação externa, instaurada no Brasil na década de 1990, foi assegurada com a reforma e o financiamento da administração aos diversos níveis de educação. O processo de avaliação em larga escala utiliza-se de testes estandardizados, inseridos na modalidade de avaliação normativa, que apresentam critérios de comparação entre o desempenho dos participantes. Nesse sentido, a avaliação institui um processo de natureza seletiva e competitiva.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 10), esse dispositivo fez parte de um movimento internacional que impôs reformas na estrutura do Estado baseada em uma doutrina neoliberal. Tais modificações foram pautadas na cartilha neoliberal elaborada no Consenso de Washington, em 1989, o qual no Brasil, associado ao discurso de modernização do país, impulsionou estratégias de ajustes como desregulamentação do mercado, descentralização e autonomia e privatização dos serviços, tendo em vista a instituição de um Estado mínimo para o máximo de mercado.

Segundo esse autor, países de diferentes continentes desenvolveram políticas públicas de avaliação semelhantes. No contexto da reforma educativa entre os anos de 1980 e 1990, países como os EUA, Inglaterra e Espanha imprimiram mudanças semelhantes nas avaliações pedagógicas. No entanto “como há especificidades nacionais as semelhanças nas orientações das definições das políticas educativas ocultam diferentes causas e razões” (AFONSO, 2009, p. 64). Assim,

prossegue Afonso (2009, p. 63), “as políticas educativas de avaliação só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando assim algumas limitações inerentes às perspectivas tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação”.

É imprescindível destacar que a tendência mundial de relacionar as reformas educacionais à melhoria da economia nacional implica a melhoria do desempenho escolar. Conforme sinaliza Azevedo (2004), as reformas realizadas mundialmente têm em comum a tentativa de aprimorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre a escola, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Isso acontece no intuito de obter um maior desempenho escolar, possibilitando a aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, ao controle dos conteúdos curriculares e à avaliação, assim como a adoção de teorias e técnicas gerenciais no campo da administração de empresas.

No contexto das políticas públicas educacionais, Afonso (2009, p. 44) ressalta que as políticas neoliberais e neoconservadoras impulsionaram os mecanismos de responsabilização, tornando evidente a convergência de valores entre alguns modelos de prestação de contas e os pressupostos daquelas políticas, entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como consumidores, e a sua relação com a divulgação dos resultados (ou produtos) da educação escolar.

Nessa perspectiva, Freitas (2009) esclarece que, no âmbito das políticas neoliberais, o Estado restringe a sua função em uma gama de serviços e transfere o controle para os mecanismos de “regulação de mercado”; mas também retira do Estado a capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado.

Com o processo político educacional instaurado no Brasil, promove-se a responsabilização da Escola e a desresponsabilização do Estado. Atribui-se, assim, a qualidade da educação aos serviços prestados pela escola, ao relacionar o desempenho do aluno à qualidade da Educação Básica, oferecida em escolas públicas e particulares do país.

O Estado, com a implantação do Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (Provão), promove intervenções de natureza avaliativa, as quais, por intermédio da análise dos resultados, permitem acompanhar o desempenho das instituições de ensino. Nessa vertente, a política de avaliação externa possibilita o acompanhamento das escolas e, em especial, o trabalho desenvolvido pelo professor. Em que pese a todos os condicionantes da criação da política de avaliação, ela está instalada e é necessário saber que tipo de influência as avaliações em larga escala têm produzido no sistema escolar do nosso país.

Ou seja, no cenário atual, o Enem, como uma política de avaliação da educação básica, pretende sinalizar para um

tipo de ensino e de aprendizagem, mas resta, contudo, saber se realmente essa avaliação tem influenciado na qualidade da educação.

Tal questionamento possibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa que faz parte de um projeto mais amplo, vinculado ao grupo de pesquisa Observatório da Educação, intitulado: *Inovações Educacionais e as Políticas Públicas da Educação no Brasil* (IEPAM¹). A investigação, que é objeto deste trabalho, pretende discutir os impactos do Enem nas escolas de Campo Grande, MS. Neste texto, particularmente, como etapa inicial da pesquisa, há o relato de desempenho das escolas públicas e particulares no ano de 2008 e 2009, tendo em vista verificar a relação entre as médias obtidas, dado o novo formato do Enem implantado em 2009, bem como a relação do número de alunos inscritos na prova e o desempenho das escolas.

ENEM: avaliação externa da educação básica no Brasil

As políticas de Estado, que regulamentam as políticas educacionais vigentes no contexto educacional atual, têm início com a Constituição Federal de 1988 e as suas reformas dos anos de 1990. As modificações estabelecem a relação entre a política pública de avaliação e a garantia

¹ IEPAM-Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil. Registro GAP/CE/UFMS n. 23920 - CAPES/INEP/SECAD, Ed. 001/2008 – Observatório da Educação. Projeto em Rede 3284. Coordenador Geral-Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan.

da qualidade de ensino, pois a avaliação de desempenho foi um dos aspectos contemplados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Assim, em seu artigo 4º, destaca a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

Portanto, em consonância com a “Declaração sobre Educação para Todos” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com intuito de assegurar a qualidade da educação, consolida um abrangente sistema de avaliação, destacando no artigo 9º o papel do Estado em “... assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art.9º, inciso VI).

Sendo assim, como parte da política de Estado, o ENEM foi instituído pela Portaria ministerial n. 438 e implantado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É um exame oferecido anualmente, de caráter voluntário que possibilita avaliar não só o desempenho dos alunos concluintes e egressos da educação básica, mas também o desempenho das Instituições Escolares em todo o Brasil cujo propósito é avaliar as competências e habilidades básicas, desenvolvidas pelos alunos na educação básica, segundo as informações teórico-metodológica de-

envolvidas pelo INEP em seu Relatório Pedagógico (2008),

O Enem desenvolve o modelo de prova com ênfase nas estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento e não apenas na memória que, importantíssima na constituição das estruturas mentais, sozinha não consegue se fazer capaz de compreender o mundo em que se vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com as quais se convive diariamente e que invadem todas as estruturas da escola. (BRASIL, 2008, p. 29).

As informações fornecidas pelo Enem são produzidas pela realização da prova e pelos resultados do questionário socioeconômico aplicado a todos os participantes, que, conforme o Relatório Pedagógico do INEP (2008, p. 8), “permite contextualizar o desempenho em situações pessoais, familiares, de trajetória escolar, de condição econômica, de experiência de trabalho, nas percepções sobre a escola, nas crenças, nos valores e nas expectativas de futuro.” Portanto complementa as informações relativas ao desempenho dos participantes.

As provas aplicadas no período de 1998 a 2008 foram pautadas em uma matriz que indica a associação entre conteúdos, competências e habilidades. A matriz definiu 5 competências expressas em 21 habilidades construídas ao longo da escolaridade básica, sem relação direta com os conteúdos do ensino médio, segun-

do informam os Relatórios Pedagógicos do ENEM (1998 a 2008). O exame foi constituído pela proposta de redação e pela prova com questões objetivas, estas elaboradas com abordagem de situações-problemas contextualizadas e interdisciplinares, totalizando 63 questões de múltipla escolha, com valor atribuído e notas em uma escala de zero a 100 pontos para cada uma das competências.

A introdução do ENEM no cenário educativo brasileiro apontou para a necessidade de uma reorganização curricular e pedagógica nas escolas. Para Silva (2008), com esta prova, o Estado interfere na educação e aponta para um modelo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, induzindo a uma ampla mudança no sistema educacional brasileiro.

Em outra vertente, Silva (2008) afirma que “a noção de competência é tomada como prescrição nuclear da organização curricular em decorrência da proximidade com a ideia de competição e competitividade”. As justificativas da reorientação curricular são, então, articuladas ao discurso das novas demandas de formação para o trabalho.

Na primeira edição do ENEM, em 1998, registrou-se a adesão de 157. 221 inscrições de adolescentes concluintes e egressos do ensino médio. Ao longo dos anos, percebeu-se um aumento significativo de inscritos em todas as regiões do Brasil; e nesse ano de 2011, o número de inscritos foi de 6.221.697. Esses dados apresentados evidenciam a evolução significativa da importância desse instrumento de avaliação, o qual teve a necessidade

de sofrer mudanças e reformulações neste período.

Durante esse processo, o INEP apresentou propostas de reformulações de ordem social, metodológica e curricular, ocorrendo a primeira reformulação em 2001. Nesse ano, o governo isentou o pagamento da taxa de inscrição dos concluintes do ensino médio de escolas públicas, visando, desta forma, democratizar o acesso de todos ao exame.

No ano de 2003, foi incluído o questionário socioeconômico para os inscritos no ENEM, como forma de enriquecer os dados dos participantes e ajudar na compreensão de seus desempenhos. Até o ano de 2004, o resultado do Enem era divulgado somente para o próprio participante; mas, em 2005, iniciou-se a divulgação das notas médias das escolas, com o propósito de avaliar o desempenho das instituições e oportunizar, mediante análise dos dados e relatórios divulgados pelo INEP, a melhoria dos serviços prestados à sociedade.

Já em 2007, o MEC instituiu o programa Universidade para Todos (ProUNI), modalidade social do uso do ENEM, como critério de seleção para bolsas de estudos integrais e parciais, para cursos no ensino superior. Tal medida teve como finalidade promover o acesso ao ensino superior e, a partir do ano de 2009, instituiu-se um novo ENEM. O exame passou por profundas mudanças, como a adoção do Sistema de Seleção Unificada (SISU); divulgação de uma nova matriz de competências e habilidades; divulgação da matriz curricular; inclusão da Língua Es-

trangeira; definição de um novo formato para o exame e a possibilidade de, por intermédio do novo exame, a obtenção do certificado do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Com a implantação do SISU, o MEC enfatiza, em seu Relatório Pedagógico 2009, que o sistema tem como objetivo democratizar as oportunidades às vagas federais de ensino superior e possibilitar a mobilidade acadêmica. Essa medida centralizou o acesso ao ensino superior para alunos de todas as regiões do país, permitindo, dessa forma, a escolha da Universidade em diversos locais do Brasil.

A divulgação da proposta do novo formato do ENEM, em especial da matriz curricular, e a inclusão da Língua Estrangeira refletem na organização pedagógica do ensino médio, pois induz a uma nova reestruturação curricular nas escolas para atender às expectativas do Exame.

No cenário atual, o exame é composto por Redação e provas divididas em quatro áreas de conhecimentos: Línguas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada área é avaliada por uma prova composta de 45 questões objetivas, totalizando 180, sendo que as quatro provas e a Redação são aplicadas durante dois dias. O valor atribuído à prova de Redação e a cada área de conhecimento é uma nota no valor que varia em uma escala de zero a 1000.

O desempenho das escolas da cidade de Campo Grande, MS, nos anos de 2008 e 2009

Após um período de 10 anos e aplicação da 11ª prova no ano de 2008, o ENEM consolidou um modelo de avaliação no país. Entretanto, em 2009, o exame sofreu alterações significativas nos âmbitos político e pedagógico. Com as mudanças, o exame foi denominado de “o novo ENEM”, muito embora tenha permanecido a característica principal da prova, avaliar as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica.

O recorte para análise foi realizado em escolas privadas e públicas que apresentaram a nota geral, acima da média, nos anos de 2008 e 2009, especialmente em escolas localizadas na região urbana da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e que oferecem apenas o ensino médio regular, onde, normalmente, os adolescentes concluem a educação básica nessa modalidade de ensino, em idade própria. Portanto foram excluídas das análises de desempenho, as instituições de ensino que oferecem o ensino médio regular concomitante com o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e as instituições que oferecem apenas a EJA.

Com as investigações realizadas em Campo Grande, foi registrada em 2008 a participação de 90 escolas, das quais 9 são consideradas sem cálculo (SC) por ter um número inferior a dez inscrições, e 23 são escolas privadas que oferecem o ensino médio regular. Com a análise do desempenho das escolas privadas, foram

identificadas 20 escolas que obtiveram a nota geral, acima da média 50,00 em uma escala de zero a 100. Já em 2009, das 95 escolas que oferecem o ensino médio regular, 13 foram consideradas sem cálculo (SC), 24 são escolas privadas

e todas apresentaram a nota geral acima da média 500,00 em uma escala de zero a 1000.

As Tabelas 1 e 2 a seguir mostram o número de inscritos por escola e as médias no Exame de 2008 e 2009.

Tabela 1 - Desempenho das Escolas Privadas de Campo Grande MS em 2008.

ENEM 2008 / Média Nacional - 50,00				
Dependência - Privada / Modalidade - Ensino Médio Regular (EMR) / Localização – Urbana				
Identificação	Escola	Inscritos	Média Total	Classificação
1	Instituto Educacional Paulo Freire	16	70,65	1º
2	Colégio Maria Montessori	23	70,62	2º
3	Colégio Alexander Fleming	54	69,06	3º
4	Colégio Bionatus	66	68,45	4º
5	Colégio Harmonia	11	67,07	5º
6	Colégio Avant Garde	51	65,26	6º
7	Centro de Cursos da Funlec	26	63,28	7º
8	Centro de Ens. Nossa Senhora Auxiliadora	14	62,57	8º
9	Colégio Raul Sans de Matos	34	62,46	9º
10	Mace-EEIEFM Pedro Chaves dos Santos	93	62,45	10º
11	Colégio Salesiano Dom Bosco	115	61,71	11º
12	Colégio Oswaldo Tognini	37	60,63	12º
13	Colégio Atenas	18	60,57	13º
14	Colégio Maria Lago Barcelos	37	60,46	14º
15	CNEC – Escola Cenecista Oliva Enciso	10	59,84	15º
16	Colégio Nova Geração	19	55,82	16º
17	Colégio Adventista Campo-Grandense	13	55,38	17º
18	Inst. De Ensino Latino Americano	117	53,82	18º
19	Adventista Jardim dos Estados	17	53,67	19º
20	Colégio CBA ABC	28	52,40	20º

Fonte : INEP/MEC – Acesso em 03/02/2011.

Tabela 2 - Desempenho das Escolas Privadas de Campo Grande MS em 2009

ENEM 2009 / Média Nacional – 500,00				
Dependência – Privada / Modalidade - Ensino Médio Regular (EMR) / Localização – Urbana				
Identificação	Escola	Inscritos	Média Total	Classificação
1	Colégio Alexander Fleming	17	737,40	1º
2	Colégio Bionatus	128	728,55	2º
3	Colégio Maria Montessori	39	699,22	3º
4	Instituto Educacional Paulo Freire	24	678,05	4º
5	EEIEFM General Osorio	16	671,74	5º
6	Colégio Harmonia	13	665,46	6º
7	Nova Escola	102	657,06	7º
8	Colégio Avant Garde	99	648,03	8º
9	Mace-EEIEFM Pedro Chaves dos Santos	209	639,25	9º
10	Centro de Ensino Nossa S. Auxiliadora	51	634,04	10º
11	Colégio Salesiano Dom Bosco	292	633,20	11º
12	Centro de Cursos da Funlec	50	628,91	12º
13	Colégio Oswaldo Tognini	58	626,82	13º
14	Colégio Raul Sans de Matos	73	620,84	14º
15	Colégio Adventista Jardim dos Estados	22	619,69	15º
16	CNEC-Escola Cenecista Oliva Enciso	22	618,91	16º
17	Colégio Profª Mª Lago Barcelos	47	617,20	17º
18	Instituto de Ens e Pesq Carlos D. Andrade	17	601,37	18º
19	Instituto Latino Americano	56	591,26	19º
20	Colégio Atenas	33	582,29	20º
21	Colégio CBA ABC	73	578,62	21º
22	CECAMP-C. de Ens.Campo-Grandense	13	552,51	22º
23	SEALP-EIEFM	27	546,43	23º
24	Escola CEAPE- C.de Ens. e Aprendizagem	10	543,58	24º

Fonte: INEP/MEC – Acesso em 03/02/11

Considerando apenas as escolas privadas que apresentaram a nota geral acima da média, foi observado um número diversificado de inscritos por escola. Em 2008, a escola com a menor participação contou com a inscrição de 10 alunos e a de maior inscrição, totalizou 117 alunos, conforme tabela abaixo. Conforme os dados disponibilizados na tabela abaixo, o número de inscritos em 2009 variou de 10 alunos,

da escola com menor número de inscrições; para 292 alunos, da escola privada que apresentou o maior número de inscritos.

Ao comparar o número de inscritos com a classificação das escolas, podemos estipular uma escala e considerar três grupos de escolas: escolas com os menores números de inscritos, as com número médio e as escolas com o maior número de inscrição, conforme quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Número de inscritos em escolas privadas com desempenho acima da média

Inscritos	Número de escolas acima da média	Classificação
Ano 2008		
Até 39	14	Número pequeno de inscritos
De 40 a 78	3	Número médio de inscritos
De 79 a 117	3	Número grande de inscritos
Ano 2009		
Até 97	19	Número pequeno de inscritos
De 98 a 195	3	Número médio de inscritos
De 196 a 292	2	Número grande de inscritos

A seguir, as Tabelas 3 e 4 retratam o número de inscritos e as médias das escolas públicas, nos anos de 2008 e 2009.

Tabela 3 - Desempenho das Escolas Públicas de Campo Grande MS em 2008

ENEM 2008 / Média Nacional - 50,00				
Dependência – Pública / Modalidade - Ensino Médio Regular (EMR) / Localização – Urbana				
Identificação	Escola	Inscritos	Média Total	Classificação
1	Colégio Militar de Campo Grande	88	70,65	1º
2	EE Severino de Queirós	29	56,71	2º
3	EE Orcírio T. Oliveira	21	53,54	3º
4	EM Arnaldo.E.Figueiredo	21	53,38	4º
5	EE Rui Barbosa	95	52,79	5º
6	EE Joaquim Murtinho	352	51,46	6º
7	EE Hércules Maymone	169	50,89	7º
8	EE José Maria H. Rodrigues	128	50,71	8º
9	EE Blanche dos S. Pereira	66	50,60	9º
10	EE Neyder Suelly	26	50,59	10º

Fonte: INEP/MEC - Acesso em 03/02/11

Tabela 4 - Desempenho das Escolas Públicas de Campo Grande MS em 2008

ENEM 2009 / Média Nacional – 500,00				
Dependência – Pública / Modalidade - Ensino Médio Regular (EMR) / Localização – Urbana				
Identificação	Escola	Inscritos	Média Total	Classificação
1	Colégio Militar de Campo Grande	113	704,30	1º
2	EE prof. Severino Ramos de Queiróz	32	608,12	2º
3	EE General Malan	40	578,79	3º
4	EE José Antonio Pereira	34	569,20	4º
5	EE Joaquim Murtinho	305	569,05	5º
6	EE Profª Neydar Suely da C. Vieira	15	568,45	6º
7	EE Hercules Maymone	177	567,45	7º
8	EE Rui Barbosa	106	565,62	8º
9	EE José Maria H. Rodrigues	107	563,96	9º
10	EE Maria Constança de B. Machado	141	561,72	10º
11	EE Lucia Martins Coelho	96	559,99	11º
12	EE Amélio de Carvalho Bais	19	559,84	12º
13	EE Adventor Divino de Almeida	38	557,75	13º
14	EE Emygdio Divino de Almeida	17	556,45	14º
15	EE Profª Delmira dos Santos	23	552,16	15º
16	EE Profª Maria Rita Cássia P. Teixeira	36	548,80	16º
17	EE Vespasiano Martins	81	547,87	17º
18	EE Amando de Oliveira	96	547,80	18º
19	EE Alice Nunes Zampiere	41	547,36	19º
20	EE Arlindo de Andrade Gomes	129	543,24	20º
21	EE Padre José Scampini	82	542,38	21º
22	EE Dona Consuelo Muller	135	542,07	22º
23	EE Blanche dos Santos Pereira	62	542,05	23º
24	EE Maria Eliza B. C. da Costa	45	540,59	24º
25	EE Riachuelo	41	540,25	25º
26	EE Profª Fausta Garcia Bueno	27	539,07	26º
27	EE Olinda Conceição T. Bacha	41	538,71	27º
28	EE João Carlos Flores	15	538,56	28º
29	EE Lino Villacha	56	538,33	29º
30	EE 26 de Agosto	41	537,38	30º
31	EE Advogado Demósthene Martins	20	534,19	31º
32	EE José Barbosa H. Rodrigues	131	536,99	32º
33	EE Profª Flavina Maria da Silva	47	533,19	33º
34	EE Orcirio Thiago de Oliveira	35	532,37	34º
35	EE 11 de Outubro	93	527,56	35º
36	EE Padre Mario Blandino	126	527,28	36º
37	EE Mestro Frederico Liebermann	123	526,15	37º
38	EE Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	104	525,79	38º
39	EE Dolor Ferreira de Andrade	74	524,28	39º
40	EE Wladimir Barros da Silva	224	523,02	40º
41	EE Prof. Silvio Oliveira dos Santos	234	522,03	41º
42	EE Maestro Heitor Villa Lobos	51	521,75	42º
43	EE Profª Thereza Noronha de Carvalho	73	517,83	43º
44	EE Ed.Bas. e Ed. Prof. Pe. João Greiner	156	517,34	44º
45	EE Profª Maria de Lourdes T. Areias	66	514,70	45º
46	EE Teotônio Vilela	153	511,73	46º
47	EE Marçal de Souza Tupa-Y	83	511,70	47º
48	EE Guia Lopes	31	507,98	48º
49	EE Profª Brasilina Ferraz Monteiro	80	506,28	49º

Fonte: INEP/MEC - Acesso em 03/02/11

Observando a participação das escolas públicas de Campo Grande em 2008, identificou-se que, dentre o total de 90 escolas, 58 são escolas públicas que oferecem o ensino médio regular. Destas, 10 obtiveram a nota geral maior que 50,00. Em 2009, das 95 escolas que oferecem o ensino médio regular, 58 são escolas públicas e, ao analisar o desempenho, constatou-se que, destas, 49 apresentaram a média geral acima de 500,00.

Relacionando o número de inscritos ao desempenho das escolas públicas que

apresentaram um desempenho maior que a média, constatou-se que, em 2008, a escola com a menor participação contou com a inscrição de 10 alunos, e a de maior inscrição, com a inscrição de 352 alunos. Em 2009, o número variou de 15 alunos inscritos a 305 alunos, conforme informações no Quadro 2.

Ao comparar o número de inscritos com o desempenho das escolas, assim como nas escolas particulares, estipulou-se uma escala e foram classificadas as escolas, conforme o número de inscritos.

Quadro 2 - Número de inscritos em escolas públicas com desempenho acima da média nacional

Inscritos	Número de escolas acima da média	Classificação
Ano 2008		
Até 117	7	Número pequeno de inscritos
De 118 a 234	2	Número médio de inscritos
De 235 a 352	1	Número grande de inscritos
Ano 2009		
Até 101	33	Número pequeno de inscritos
De 102 a 202	13	Número médio de inscritos
De 203 a 305	3	Número grande de inscritos

Diante desse quadro, observamos que o número de inscrições pode apresentar alguma relação com o desempenho das escolas. A análise indica que escolas com pequeno número de inscrições no Enem apresentam os melhores desempenhos.

Nas escolas particulares, 14 das 20 escolas com melhor desempenho em 2008 foram também as com número pequeno de inscrição. Em 2009, o desempenho foi recorrente; pois 19, dentre as 24 acima

da média geral, foram as escolas com o número pequeno de inscritos.

A tendência evidenciada nas escolas públicas não foi diferente da mostrada nas escolas particulares, pois, em 2008, as escolas consideradas com o menor número de inscritos, tiveram os melhores desempenhos. Em 2009, o desempenho persistiu, pois foi observado que as 33 escolas consideradas pequenas apresentaram os melhores desempenhos. Embora o número de inscritos não seja uma correspondência

perfeita entre esse número e o tamanho da escola, pode ser considerado um indicador do tamanho da escola.

Considerações finais

A análise preliminar dos dados divulgados pelo INEP/MEC possibilitou, neste trabalho, investigar as possíveis repercussões do ENEM no desempenho das escolas públicas e particulares de Campo Grande, MS. Com os dados foi possível identificar a média das escolas e analisar apenas as que obtiveram a nota geral, acima da média. Para a análise das escolas, estabeleceu-se a relação do desempenho com a mudança no formato do exame, implantado em 2009, levando-se em conta também o número de inscritos no ENEM.

A partir desta investigação, observa-se que tanto na rede privada quanto na particular ampliou-se o número de escolas com a nota geral acima da média. Na rede pública, o impacto foi maior, pois o número de escolas acima da média passou de 10 em 2008 para 49 em 2009.

O resultado da pesquisa aponta que a implantação do novo ENEM contribuiu com a inclusão de um relevante número de escolas com a nota geral acima da média, principalmente das escolas públicas. O Exame favoreceu mais as escolas públicas, pois ao definir uma matriz curricular por área do conhecimento, instituir uma prova por disciplina e aumentar o número de questões de 63 para 180 criou mais condições para que os participantes demonstrassem as competências que desenvolveram ao longo da educação básica.

Segundo o documento divulgado pelo MEC/INEP, Textos Teóricos e Metodológicos de 2009, a aplicação do “Novo Enem” aponta para a reformulação do currículo do ensino médio, na qual muda o foco de um currículo voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos para um currículo voltado para a solução de problemas. Com a reformulação da prova, a nova proposta leva em conta os conteúdos ministrados no ensino médio e afirma “A inovação é na forma de abordagem desses conteúdos, com foco no conjunto de habilidades que o aluno deve ter ao final do ensino médio e não na mera acumulação de fórmulas e informações desvinculadas da aplicação” (BRASIL, 2009, p. 96).

A instituição do “Novo Enem” contraria a proposta original do Exame, a de ser diferente dos vestibulares conteudistas e tradicionais. Entretanto, com a divulgação de uma Matriz Curricular baseada nos conteúdos do Ensino Médio, a proposta do “Novo Enem” induz ao retorno ou permanência de um ensino disciplinar. Vale destacar que o Inep, ao formalizar a mudança, divulgou a relação de conteúdos, denominados “Objetos de Conhecimento”, os quais foram associados às Matrizes de Referência de Competências e Habilidades e agrupadas por Área de Conhecimento.

A mudança atual no Exame que o torna disciplinar e mais conteudista, foi considerada pelo Estado como uma inovação educacional, no entanto essa consideração precisa ser mais bem examinada.

A melhora na ação educacional, só pode ser considerada inovação se proporcionar mudanças planejadas e in-

tencionais. Na análise de Saviani (1980, p. 26), inovação é contraditório ao tradicional, pois não basta inovar apenas o método de ensino com modificações superficiais, é preciso colocar os objetivos educacionais a serviço da finalidade educativa na formação do estudante. É necessário imprimir modificações eficazes que coloquem a educação a serviço da revolução social.

Diante das contradições que podem aparecer quando se usa o critério de inovação por oposição ao que é considerado tradicional, Saviani (1980, p. 29) coloca como medida para considerar inovador as mudanças que sejam duradouras e extensivas a todas as classes sociais. Não se podem considerar inovadoras as mudanças educacionais que beneficiam apenas as minorias que, por razões históricas, já foram privilegiadas.

Tomando como referência essa lógica, o novo Enem seria inovador na medida em que favorecesse as escolas públicas, ao possibilitar a inclusão de um número relevante de escolas com a nota geral acima da média. O fato de possibilitar uma maior inclusão das escolas públicas produz como consequência uma maior oportunidade de acesso de alunos do ensino médio à universidade e desta forma, estende as oportunidades de educação aos anteriormente excluídos.

Por outro lado, se com o novo formato o Exame se tornou mais democrático ao avaliar de acordo com a realidade do aluno, também é verdade que os resultados de 2009 evidenciam a presença de um ensino tradicional, conteudista e muito provavelmente centrado na figura

do professor, fato que, do ponto de vista pedagógico não pode ser considerado inovador, na medida em que não estimula o pensamento global e complexo: objeto de preocupação dos defensores do ensino interdisciplinar. Lopes e Macedo (2011, p. 53) esclarecem que, com a reforma educacional no Brasil nos anos de 1990, houve a tentativa de superar a organização disciplinar do conhecimento e a fragmentação do currículo, pelo fato de definir uma organização inflexível que dificulta a realização de outras atividades que não as aulas tradicionais, e articular os conhecimentos tratados pelas diversas disciplinas.

A análise comparativa dos dados também não nos permite afirmar que os melhores resultados obtidos pelas escolas públicas são devidos às mudanças pedagógicas ou de gestão ocorridas nas escolas, o que significaria afirmar um impacto considerável do Enem nesta realidade. De fato, o que é possível afirmar de imediato é que as mudanças nos resultados devem ser atribuídas à reestruturação da prova.

Todavia esse dado abre uma nova necessidade de análise: o fato de um número razoável de escolas ter ficado acima da média no Enem de 2009, também pode ser fruto de um trabalho realizado nas escolas de Ensino Médio ao longo dos últimos anos, que, se não influenciou de forma significativa na realização das provas anteriores, pode ter sido relevante para desempenho na nova modalidade de avaliação. Esta é uma alternativa de análise que deverá ser levada em consideração na continuidade da pesquisa.

Outra mudança que proporcionou vantagens e possivelmente contribuiu com o aumento de participantes e um melhor desempenho das escolas foi a instauração do Sistema de Seleção Unificada (SISU), quando se procurou democratizar as oportunidades às vagas federais de ensino superior e, ainda, ofereceu-se a possibilidade de mobilidade dos alunos, uma vez que o sistema permite que os alunos concorram a uma vaga em Universidades em diversos locais do país.

A investigação relativa ao desempenho das escolas, comparando o resultado de 2008 ao de 2009, demonstrou que a classificação da grande maioria das escolas não variou. As escolas públicas e particulares que obtiveram os primeiros e segundos lugares, em 2008 e 2009, são as mesmas. Nas outras classificações são poucas as variações.

Na análise da classificação da escola particular, fica evidente que a natureza da prova aplicada em 2009 não foi um diferencial para o desempenho das escolas. A estabilidade da classificação pode ser atribuída a diversos fatores como, condição socioeconômica, inserção social e cultural dos alunos, pois é fato que esses alunos desenvolvem uma rede de conhecimentos ao longo dos anos, independente da formação escolar.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 161), a partir das análises das diversas abordagens das teorias de Currículo, destacam a importância dos saberes relacionados à ação cotidiana em detrimento da centralidade do conhecimento científico e relatam que qualquer acontecimento

que se passe na escola não é produzido apenas na escola nem fica a ela restrito. Ele intercepta um enorme contingente de contextos trazidos para a escola pelos diferentes sujeitos que a frequentam e passa a fazer parte dos outros contextos em que esses sujeitos se constituem.

Normalmente o aluno da escola particular se beneficia com a possibilidade de uma formação que complementa o currículo escolar. A contribuição acontece pela oportunidade e participação em diversas atividades formativas, como cursos de Língua Estrangeira, Artes, etc. além de incentivo familiar no aspecto cultural. Assim, o aluno constitui uma rede de possibilidades e conhecimentos os quais são fatores relevantes para a obtenção de um melhor desempenho na prova, se comparado com o aluno da escola pública.

O Enem abrange todas as regiões do Brasil, mas vale destacar que a aplicação de uma mesma prova para um público tão diversificado é questionável. Assim com a análise dos dados, o desempenho da escola particular revela que, em certo sentido a prova seria dispensável para eles. Esse raciocínio mostra como a educação brasileira ainda é perversa: a quem foi dado mais, tem mais direitos e oportunidades, quando deveria ser o contrário. Em sociedades complexas como as nossas, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de coerência possível é aquela em que reconhecemos abertamente diferenças e desigualdades.

O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como um objetivo. Deve,

ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não uniformizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos. “Tratamento igual” de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem. Percebemos, na verdade, muitas atitudes discriminatórias. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes “posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles”. Assim, se estivermos preocupados com “tratamento realmente igual”- como deveríamos estar – será necessário fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes (MOREIRA; SILVA, 2009).

Outro aspecto analisado relaciona o desempenho com o número de inscritos no exame, indicando que escolas com pequeno número de inscritos, apresentam os melhores desempenhos.

No âmbito das escolas particulares, 14 das 20 escolas com melhor desempenho em 2008 apresentaram um pequeno número de inscrição. Em 2009, o desempenho foi recorrente, pois 19 dentre as 24 escolas com a nota geral acima da média foram aquelas com um número pequeno de inscritos.

A análise das escolas públicas não foi diferente das escolas particulares, pois em 2008, as entidades consideradas com os menores números de inscritos tiveram os melhores desempenhos, refletidos também em 2009, como observado nas 33 escolas com um número pequeno de inscritos.

Uma análise preliminar dos dados aqui apresentados parece positiva, dado o fato de que o Enem está se consolidando como uma avaliação cada vez mais difundida e que o novo Enem possibilitou uma maior inclusão das escolas com a nota geral acima da média em 2009 em relação a 2008. No entanto não sabemos dizer se esse resultado é realmente positivo. Se por um lado, houve uma maior inclusão de escolas, ou seja, um número maior de escolas obteve resultados melhores, por outro, o caráter mais tradicional que o novo Enem imprimiu à prova, pode significar que as escolas continuam trabalhando de forma tradicional e conteudista, que pouco se relaciona ao contexto de vida do aluno, o que era meta do Enem original. Além disso é preciso identificar quais outros fatores podem estar associados aos melhores resultados de 2009, tais como grau de dificuldade da prova ou outros.

Com os dados aqui apresentados não podemos avançar essa discussão. Em fases posteriores da pesquisa em que os professores das escolas serão entrevistados, pretendemos aprofundar essa problemática.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2009.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Col. Polêmicas do nosso tempo, v. 56).

BELLONI, Isaura. *Metodologia de avaliação em Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. *Lei n. 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Relatório Pedagógico 2008*. Brasília, DF, 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Relatório Pedagógico 2009*. Brasília, DF, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórico- Metodológica*. Brasília, DF: INEP, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida, In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Col. Fronteiras Educacionais).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 fev. 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Demerval. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). *Inovação educacional no Brasil*. Problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1980. p. 17-31. (Col. Educação Contemporânea)

SILVA, Mônica Ribeiro. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado para publicação em novembro de 2011

Que conhecimentos sobre Ciências ensinamos na Educação de Jovens e Adultos e quais poderíamos ensinar?¹

What knowledge about Science are teaching in the Youth and Adults Education and what must be teach?

Graziela Del Monaco*

Emilia Freitas de Lima**

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP. E-mail: gdelmonaco@gmail.com

** Profa. Dra. do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP. E-mail: emilia@ufscar.br

Resumo

Este ensaio problematizou a seguinte questão: quais conhecimentos de ciências são trabalhados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e qual a influência de tais conhecimentos na formação dessas pessoas? Para tanto, inicialmente foram apresentados um breve panorama a respeito da situação dessa modalidade de ensino atualmente no Brasil e, em seguida, os marcos teóricos sobre currículo e ensino de ciências que embasaram as análises subsequentes. A partir da análise de artigos e documentos oficiais que versam sobre o currículo da EJA e, mais especificamente, sobre os conhecimentos de ciências a serem trabalhados nessa modalidade de ensino, foram realizadas reflexões acerca dos conhecimentos que poderiam compor os currículos de EJA de modo que as pessoas que a frequentam tenham maiores condições de transcender a realidade à qual estão submetidas e possam se tornar mais autônomas, solidárias, críticas (re)criadoras de sua história individual e coletiva.

Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Ensino de Ciências.

Abstract

This essay problematized the question: what knowledge of science are worked in Education of Youth and Adults (EJA) and the effect of such knowledge in training these people? For that, initially, were presented a brief overview about the situation of this kind of education today in Brazil, and then the theoretical

¹ No período em que esta autora escreveu o presente artigo, corrigia relatórios de estágio de alunos do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos. O tema do relatório era a Educação Infantil que temos e a que queremos no campo. Por isso tomamos emprestada a ideia do título, pois nos incita a pensar sobre a realidade concreta e aquela que almejamos.

framework of curriculum and science education that have underpinned the subsequent analysis. From the analysis of articles and official documents that deal with the curriculum of youth and adults education and the knowledge of science to be worked in this mode of teaching was done one reflection on the knowledge that could make the curricula of EJA so that people are most able to transcend reality to which they are submitted and can become more autonomous, supportive, critical (re) creating their history and individual and collective.

Key words

Youth and Adults Education. Curriculum. Science Education.

Introdução

Este artigo, cuja finalidade principal é contribuir para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, pretende problematizar a seguinte questão: quais conhecimentos de ciências são trabalhados na modalidade Educação de Jovens e Adultos e qual a influência de tais conhecimentos na formação dessas pessoas?

Acreditamos que a produção científica precisa discutir a problemática que envolve a desvalorização com que a EJA tem sido tratada em nossa sociedade, bem como a urgência da efetivação de múltiplas ações, desde o campo das políticas públicas até o dos métodos educacionais voltados aos jovens e adultos. Pensamos também que as produções acadêmicas, além de se dedicarem à denúncia, deveriam indicar caminhos e possibilidades, sendo importante, nesse sentido, apresentar experiências positivas desenvolvidas na EJA. Além disso, a legitimação da ciência se faz necessária para validar a EJA como essencial à inclusão social e econômica, por meio da valorização da diversidade cultural e, assim, contribuir

para que a sociedade compreenda que as pessoas jovens e adultas que por motivos diversos não frequentaram a escola ou não completaram seus estudos, têm os mesmos direitos que as crianças e os adolescentes a uma educação que seja humanizadora.

A EJA no Brasil existe para que milhares de mulheres e homens tenham a oportunidade de vivenciar o mundo escolarizado, direito esse que foi negado ao longo de várias gerações neste país. A educação de jovens e adultos está intimamente relacionada com a (superação da) exclusão social, já que as pessoas que buscam essa modalidade de ensino vivem geralmente em situação economicamente e/ou socialmente vulnerável; são pessoas adultas ou jovens, às vezes adolescentes, que nunca tiveram a oportunidade de estudar ou foram recém excluídas do sistema de ensino regular e aquelas que tiveram uma passagem pela escola marcada por interrupções (KAWAKAMI, 2007). As interrupções na vida escolar ou a sua não frequência a esta se devem, em grande parte, à necessidade de ingressar precocemente no mundo do trabalho ou na vida adulta de cuidados domésticos.

O Brasil já foi um país com metade de sua população analfabeta e, de acordo com dados de 2007 (DI PIERRO, 2010), ainda possui 10% de sua população, com mais de 15 anos, que não sabe ler e escrever (o equivalente a 14,1 milhões de pessoas). Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a educação sendo garantida como direito de todo cidadão, há gradualmente um aumento da demanda pela educação de jovens e adultos, porém a oferta ainda está aquém das necessidades dessas pessoas (DI PIERRO *et al.*, 2003). Dados do relatório final da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) indicam que, no Brasil, existem 67 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental (BRASIL, 2009), significando que quase 1/3 da população não concluiu o segmento da educação que deveria ser universalizado. Di Piero *et al* (2003) apontam que a maioria dos jovens e adultos que frequentaram a escola por um curto período é composta de analfabetos funcionais e que apenas os jovens e adultos que passaram mais de oito anos na escola conseguem realizar atividades mais elaboradas de leitura.

Di Pierro (2010), em um balanço que fez dos últimos dez anos sobre as políticas públicas para a EJA, argumenta que, embora essa modalidade ainda seja uma preocupação secundária no investimento na educação em geral, houve avanços principalmente no que diz respeito à

[...] institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão na política de financiamento

(FUNDEB) e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático). (DI PIERRO, 2010, p. 29).

Ainda segundo essa autora, não existe, na política educacional atual, um projeto que seja coerente com as necessidades dessa modalidade. Destacamos a análise feita por Siqueira (2007) a respeito da relação intrínseca que deveria existir entre a EJA e o mundo do trabalho, pois, sendo os jovens e adultos, em sua maioria, já trabalhadores, é essencial que as propostas da EJA levem em consideração essa condição. Saviani (1998) discute que, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Substitutivo Jorge Hage procurou inserir na lei uma adequação a respeito das jornadas de trabalho e a criação de salas de EJA nos locais de trabalho para os jovens e adultos que nunca frequentaram a escola ou não têm completos os seus estudos. Ainda segundo esse autor, apesar de a proposta ter sido aprovada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados,

[...] medidas como estas não tinham chance mesmo de figurar no texto legal nestes tempos neoliberais em que os direitos dos trabalhadores tendem a ser comprimidos, senão eliminados, jamais expandidos. (SAVIANI, 1998, p. 215).

Assim, para que seja possível o/a trabalhador/a estudante frequentar a escola de forma plena será ainda preciso lutar para que essas pessoas consigam ter assegurado o direito de que o mundo do

trabalho não seja apenas considerado nas práticas educativas, mas nas jornadas de trabalho adequadas e diferenciadas.

Destacamos outro desafio a ser superado para que as pessoas jovens e adultas permaneçam e concluam os seus estudos: docentes com formação específica para atuarem nessa modalidade de ensino. Em geral, os/as docentes tiveram apenas a formação para lecionar no ensino dito regular, e as práticas educativas que desenvolvem são as mesmas realizadas com as crianças e os adolescentes ou, na melhor das hipóteses, são realizadas adaptações metodológicas a esse público específico. Estudos apontam que poucos são os cursos de Pedagogia que formam professores/as específicos para EJA, e que, nas licenciaturas, esse quadro é ainda mais preocupante, pois em muitas delas – em destaque **todos** os cursos de Ciências Biológicas – sequer existe **uma** disciplina, seja obrigatória ou optativa, específica para essa modalidade de ensino (DI PIERRO *et al.*, 2003; DI PIERRO, 2010).

O contexto da EJA no Brasil, que acabamos de traçar neste breve panorama, reflete-se na mobilização das pessoas em se matricularem, frequentarem e concluírem os estudos. Di Pierro (2010) destaca que o número de matrículas na EJA caiu nos últimos anos, porém isso não significa a falta de demanda – pelo contrário –, razão pela qual sugere que sejam feitas pesquisas em diversos campos para compreender em profundidade a realidade da Educação de Jovens e Adultos no país e, a partir disso, construir propostas de maior qualidade. A autora indica dois caminhos

investigativos, um voltado para a análise de políticas públicas e o outro para as características dos jovens e adultos e para o que influencia as suas motivações.

[...] a hipótese que ganha corpo é de que existe uma distância separando as necessidades educativas dos jovens e adultos das camadas populares, as condições de que dispõem para desenvolver seus processos de aprendizagem e o ensino que lhes é oferecido. (DI PIERRO, 2010, p. 35).

A ideia proposta por esta autora nos convida a pensar sobre as possibilidades de investigações a serem desenvolvidas. Um desses caminhos é compreendermos com profundidade o currículo prescrito para a EJA. Neste ensaio pretendemos, então, analisar quais conhecimentos de ciências são trabalhados na modalidade educação de jovens e adultos e discutir a influência de tais conhecimentos na formação dessas pessoas. Para tanto, acreditamos que seja importante iniciar esta caminhada a partir da discussão sobre o currículo dessa modalidade de ensino, pois isso poderá nos ajudar a compreender os elementos que contribuem para a escolha dos conhecimentos de ciências que são considerados relevantes para a formação e aqueles que não o são e, a partir dessa análise, quais as prováveis implicações dessa escolha na formação dos jovens e adultos.

Assim, o ensaio traz argumentações teóricas estruturadas a partir de documentos oficiais que versam sobre as diretrizes e propostas curriculares oficiais da Educação

de Jovens e Adultos no Brasil, particularmente as propostas curriculares oficiais referentes ao conhecimento de ciências na educação de jovens e adultos. Além desses documentos, serão utilizados referenciais que argumentam sobre a relação entre sociedade, escola e currículo; artigos que discutem a relevância de estudos sobre o ensino de conhecimentos específicos na modalidade EJA, em especial o de ciências.

São, então, analisadas as propostas curriculares para o segundo segmento do ensino fundamental, momento em que o conhecimento de ciências naturais ganha um componente curricular específico. Fizemos essa escolha devido ao fato de haver poucas produções científicas a respeito da EJA para este momento da formação e por considerarmos, com base no depoimento dos próprios estudantes, que se trata de uma fase de adaptação bastante difícil. Pode ser que isso se deva ao fato de, nesse segmento, se iniciar a divisão do conteúdo em diferentes componentes curriculares, sob a responsabilidade de professores diferentes e que atuam de diversas formas. Essa nova realidade pode fragilizar o processo de formação, já que nesse momento o jovem e adulto precisam lidar com essa diversidade para a qual nem sempre há professores com formação específica para essa modalidade de ensino, com disposição para tal e com condição de dar o tipo de atenção que os/as professores/as da alfabetização, por serem únicos, proporcionaram, e estes podem ser fatores que levem à evasão escolar. Além disso, o ingresso no equivalente ao terceiro e quarto ciclos da educação básica pode

ter sido o momento no qual tenha havido a interrupção da escolarização, marcando emocionalmente a pessoa e sendo, portanto, de difícil superação.

Discutindo currículo e ensino de ciências

Analisaremos, inicialmente, de que forma os conhecimentos de ciências são abordados no currículo prescrito para a EJA. Para tanto, pensamos ser necessário discutir as bases teóricas sobre currículo e sobre ensino de ciências que orientarão a nossa análise.

Para iniciarmos nossa discussão sobre currículo, vimos a necessidade de conceituá-lo para que assim fique explícita a base de entendimento desse campo de grandes disputas, no qual diversas correntes teóricas compreendem diferentemente os fenômenos educacionais. Neste estudo, compreendemos que o currículo pode ser construído a partir dos interesses e disputas que constituem as sociedades. Ao afirmarmos isso, servimo-nos das análises de autores como Michel W. Apple (2006), de que a constituição do currículo tem objetivado levar até a escola a proposta de consolidação de uma determinada sociedade e, assim, contribuir para disseminar entre a população interesses e valores dos grupos que detêm maiores poderes dentro desta. Nessa ideia, escola e educação não se propõem a transformar a sociedade, e a constituição do currículo, com características determinadas por um grupo específico, promoveria a perpetuação dos interesses deste.

Goodson (2001) traça uma relação entre currículo e conflito social e exemplifica sua ideia por meio da discussão acerca da aceitação da música erudita em detrimento da música popular na escola, indicando que a aprendizagem da *erudita* é uma forma de levar às pessoas um conhecimento tal para que se tornem apreciadoras de “boa música”. Nesse exemplo, o autor afirma que, “na elaboração do currículo musical, o conflito entre a música erudita e a música popular resultou numa vitória nítida em favor da primeira” (GOODSON, 2001, p. 25) e nos convida a pensar na seguinte pergunta: “Que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado, mas positivamente desvalorizado?” (GOODSON, 2001, p. 25).

Nessa concepção, o que se pretende é afirmar que alguns princípios, visões de mundo e valores são melhores (mais adequados, mais civilizados), e essa afirmação resulta na dominação cultural de determinados grupos sobre outros. Na perspectiva de nossa análise, esses valores chegam até a escola por meio do currículo. Podemos então dizer que o *currículo* é um conjunto de forças que influenciam a criação das práticas escolares. Por *conjunto de forças* entendemos que sejam princípios, diretrizes, interesses, valores que influenciam: os conhecimentos trabalhados dentro e fora da sala de aula; a forma pela qual os/as educadores/as irão trabalhar os métodos de ensino e desenvolver a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem; a forma pela qual a escola é organizada, as atividades coletivas – jogos, mostras cultu-

rais, festas – são programadas, os horários são distribuídos, o tipo de alimentação servida à comunidade escolar é definido; a relação (ou não) com a comunidade; todos esses componentes, entre outros, se configuram como elementares e palpáveis na escola. Sobretudo, esse conjunto de forças, que são internas e externas à escola, influencia também as aprendizagens não explícitas, relacionadas às normas e valores vivenciadas ao longo dos anos de permanência na escola (APPLE, 2006), as quais – arriscamo-nos a dizer – do ponto de vista do planejamento escolar, muitas vezes não são intencionais, porém estão presentes na escola por fazerem parte do imaginário naturalizado das pessoas que constituem a comunidade escolar. Apple (2006) chama esse conjunto de conhecimentos tácitos de currículo oculto.

Por outro lado, embora existam forças externas e internas que influenciam as práticas educativas dentro e fora de sala de aula, existem também forças de resistência ao modelo de sociedade que determinado currículo tende a formar. A escola, assim, se mostraria também como um espaço em que essas disputas são traçadas, apresentando-se como palco de renovações e de transformações. As pessoas que estão na escola, sejam os professores e funcionários ou os estudantes (principalmente estes, por sofrerem diretamente a ação do currículo), fazem com que um currículo prescrito em outras instâncias ganhe diferentes significados materializados nas práticas educativas.

Neste texto, discutiremos a dimensão do currículo que diz respeito aos conhecimentos escolares. Qual a função

dos conhecimentos que aprendemos na escola? Essa é uma pergunta importante, pois, dependendo da(s) resposta(s), ela pode nos indicar diferentes caminhos. Se a função da aprendizagem dos conhecimentos é contribuir para socialização, em um sentido de adaptação do indivíduo a um determinado sistema, esse caminho muitas vezes não leva em consideração os conflitos existentes nas diferentes culturas. Este então é um caminho que leva a conformação das pessoas a uma determinada ideia hegemônica de sociedade.

Pensamos que outro caminho seja o de que esses conhecimentos contribuam para que as pessoas possam interagir no mundo e com as outras pessoas de forma mais crítica e que, a partir das tensões, novas compreensões e conhecimentos são construídos; portanto, essa interação se torna mais profunda. Freire (2007), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, disserta sobre a relação intrínseca entre ensinar e aprender. Ao falar sobre o aprender – que precede o ensinar – diz que

[...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais criador. [...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita [...]. Esta é um das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. (FREIRE, 2007, p. 24-25).

De posse dos conhecimentos, podemos nos tornar capazes de retirar as

“cortinas” da ideologia dominante e, assim, conseguimos ver o mundo com um olhar crítico, sem aceitar tudo o que nos é imposto. A aprendizagem dos conhecimentos precisa proporcionar essa formação crítica, solidária e que nos torne capazes de criar, de sermos participantes da construção de nossa própria história.

Todo tipo de conhecimento aprendido na escola deveria proporcionar essas aprendizagens e ajudar a compreender a complexidade dos fenômenos naturais e as relações e construções humanas. Os conhecimentos escolares não são os fenômenos e sim a representação deles, e foram criados por uma parcela da sociedade, que tinha/tem interesses diversos, muitas vezes representando apenas uma parte da sociedade e, não toda ela, e a sua diversidade. Por isso deveríamos aprender na escola conhecimentos que nos ajudassem a andar até um caminho para, a partir daí, podermos trilhar outros e consolidar os já abertos, mas sempre com a perspectiva da infinitude dos caminhos.

Especificamente sobre o conhecimento de ciências, se considerarmos que vivemos cercados por produtos da ciência e da tecnologia dos quais muitas vezes usufruímos sem compreender seus prós e contras (SILVA; GASTAL, 2008; FREITAS, 2008), poderíamos dizer que seu ensino se justifica para que seja possível a compreensão sobre como a ciência e a tecnologia estão presentes em nossas vidas. Silva e Gastal (2008) discutem que essa visão pragmática não deveria ser a única, pois o ensino de ciências se justifica também por razões históricas, ideológicas, entre

outras e, portanto, as pessoas têm o direito de aprender ciências, a escola tem o dever social de ensinar ciências e o conhecimento científico tem valor social.

Nesse sentido, na atualidade se discute a ampliação dos objetivos do ensino de ciências. Delizoicov *et al.* (2007, p. 31) falam sobre a importância da “superação do senso comum pedagógico”, ao afirmarem que ensinar ciências para dominar conceitos, fatos e teorias científicas e compreender a vinculação com tecnologia faz-se necessário, mas não é suficiente. O ensino de ciências deveria ser centrado também na formação para a cidadania (FREITAS, 2008). Essa perspectiva fundamenta-se na concepção de que a ciência é um empreendimento humano e, portanto, constitui-se como cultura; está sujeita às influências sociais, econômicas e políticas em sua produção, bem como exerce influências na sociedade “consolidando-se como fonte de poder” (FREITAS, 2008, p. 230).

Nessa acepção, o ensino deveria articular as ciências aos grandes feitos tecnológicos, abordar o papel da ciência e da tecnologia na sociedade atual, como a ciência é produzida em uma perspectiva histórica e os resultados científicos para a formação de pessoas que sejam capazes de usar este conhecimento no exercício de sua cidadania. Assim, o ensino de ciências deveria proporcionar a compreensão dos fenômenos da natureza para que as pessoas possam compreender e agir no mundo de forma mais consciente sobre as consequências de seus atos individuais e, sobretudo, das ações de grandes empreendimentos públicos e privados. Trazer essas

questões à sala de aula, de forma que os/as estudantes tenham a oportunidade de discuti-las criticamente, de vivenciar situações em que sejam propostas soluções de problemas relacionados à ciência e/ou situações concretas e cotidianas que sejam o ponto de partida para a compreensão de conceitos e fatos científicos pode se configurar como formas de superação do “senso comum pedagógico” e um caminho para a formação cidadã.

Além disso, a ciência é conhecimento legitimado pela sociedade, razão pela qual é necessário dominar sua linguagem, entender seus códigos, tanto para a vida em sociedade, quanto para o uso mais especializado da ciência. No primeiro caso, trata-se de seu uso para compreendermos aquilo que é veiculado massivamente pelos meios de comunicação; para tomarmos decisões na nossa vida; para que os nossos argumentos possam ter validade em qualquer situação; para entendermos a relação intrínseca entre a ciência e os recursos tecnológicos. O segundo caso refere-se àqueles que desejam ser cientistas e produzir conhecimento científico.

Ao falarmos sobre conhecimento científico, temos de considerar que ele é um tipo de conhecimento produzido e legitimado por um determinado grupo. Então, para que de fato contribua para a formação que defendemos anteriormente, é necessário que se dialogue com outros conhecimentos. A ciência nasceu para explicar o mundo, para suprir a necessidade dos seres humanos de entender em profundidade o que está a sua volta. E assim também o fez ao criar as artes, a religião. O

conhecimento popular também tenta explicar o mundo. A ciência, na atualidade, tem um poder legitimado pela sociedade, assim como a religião também teve um dia. Este artigo defende a ideia de que a ciência tem um valor em nossa sociedade, que ajudou e ajuda a humanidade a entender melhor os fenômenos, ao mesmo tempo em que é usada como força de dominação da natureza e de populações. Propomos que, nesta visão crítica da ciência, seja incluída a ideia de que esta é uma forma valiosa e importante de compreender o mundo, como também o são, entre outras as artes, a religião e o conhecimento popular.

Portanto, principalmente, ensinar ciências nessa perspectiva tem como ponto de partida a valorização igualitária da ciência em relação aos outros conhecimentos humanos. Isso nos possibilita tornar o ensino dos conhecimentos de ciência algo menos intangível, mais questionável e mais próximo das coisas comuns. Aprender ciências – assim como qualquer outro conhecimento – deveria possibilitar termos mais condições de nos percebermos profundamente, “no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1996, p. 54), para que seja possível compreender que não devemos estar alheios às coisas que nos cercam, como se nada tivéssemos a contribuir ou a compreender, de modo que sejamos adaptados pelo mundo como se fôssemos submetidos a tudo sem questionar. Ao contrário disso, os conhecimentos escolares – em especial o de ciências - deveriam nos dar condições para nos inserirmos no mundo como sujeitos que têm condições de participar e de

criticar, de forma a (re)construir e (re)criar o mundo sempre.

O currículo e o conhecimento de ciências para a EJA

Algumas críticas frequentemente presentes em estudos que se dedicam a discutir o currículo da Educação de Jovens e Adultos falam a respeito da infantilização, pragmatismo, valorização dos conhecimentos formais em detrimento dos conhecimentos elaborados ao longo da vida. Acreditamos que as pessoas que estudam o currículo em qualquer modalidade de ensino em algum momento de sua caminhada se depararam com algumas questões que orientam a compreensão dele: O que se ensina? Que tipo de pessoa pretende-se formar? Qual sociedade se quer construir a partir do que é ensinado na escola? A partir dessas perguntas, quando as práticas curriculares se voltam para um caminho que infantiliza o saber dos adultos, que privilegia ensinar conhecimentos que poderão ser usados apenas em um determinado contexto social e não em todos e que valoriza alguns conhecimentos em detrimento de outros, como os jovens e adultos sairão da escola? Será que de fato eles concluirão seus estudos? Se sim, depois da escola conseguirão ter que tipo de vida? A escola será um fator que auxiliará os jovens e adultos a transcenderem as condições de vida às quais estão submetidos? Será que esses jovens e adultos ao passarem pela escola terão condições de lutar e contribuir para a construção de uma sociedade igualitária e justa,

e usufruir dela? Estas e outras perguntas devem iniciar o pensamento a respeito de qualquer currículo, em especial o de EJA.

É importante que a escola seja um espaço privilegiado para que as pessoas que passem por ela tenham condições de ser mais críticas, autônomas e solidárias, que tenham condições de prosseguir seus estudos e/ou ingressar no mercado de trabalho. Estes deveriam ser alguns dos sentidos perseguidos pela escola. Por isso é bastante importante haver um cuidado com tudo aquilo que constitui a escola e que chamamos de currículo, seja o proposto pelas instâncias maiores de um país, sejam os conhecimentos, valores, princípios e ações que de fato serão trabalhados nas salas de aula e em todos os espaços da escola. Todos esses elementos, em conjunto, contribuem para uma determinada constituição de cada pessoa, e isso influencia sua ação em sociedade. Embora consideremos que as pessoas não são apenas produtos daquilo que vivem na escola, acreditamos que esta tem um papel que não pode ser subestimado. Para os jovens e adultos a escola pode ter significados diversos, muitas vezes de ser um espaço inatingível ou então opressor e, dentre os muitos fatores que influenciam a construção dessas percepções, podemos inferir que existe uma relação com experiências negativas propiciadas pelo currículo.

Neste artigo, como já exposto anteriormente, dedicamo-nos a discutir os conhecimentos de ciências que são ou que poderiam ser propostos para integrar o currículo de EJA. Para tanto iremos analisar, além de artigos que discutem a EJA, currí-

culo e o ensino de ciências, a *Proposta Curricular para o Segundo Segmento da EJA*, publicada em 2002 pela então Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC) e o documento resultante da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) denominado *Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida* (BRASIL, 2009). Compreendemos que tais orientações podem ou não ser transpostas para as práticas educativas, porém esses conteúdos, em alguma situação, serviram ou podem servir de referência para o estabelecimento dos currículos nas mais diferentes realidades do país, por isso a importância de uma análise desses documentos e de artigos que os discutem.

Vilanova e Martins (2008), em um importante ensaio, apontam a necessidade de haver uma discussão mais ampliada a respeito da relação entre a EJA e o ensino de ciências. Estas autoras apontam que, especificamente para o ensino de ciências, não são muito comuns documentos oficiais que versem sobre essa área do conhecimento na EJA e, por isso, no artigo fazem uma análise crítica do discurso presente em dois documentos oficiais: *Diretrizes Curriculares Nacionais* (Parecer CNE 11/2000) e *Proposta Curricular para o Segundo Segmento da EJA* (BRASIL, 2002).

Segundo essas autoras, as Diretrizes Curriculares estabelecem as funções da EJA, e indicam que ela deve, ao mesmo tempo, propiciar a reparação da exclusão do mundo escolarizado, pois, por meio da educação, jovens e adultos podem ter mais condições de acessar os mesmos direitos

sociais que qualquer cidadão, inclusive o direito à educação ao longo da vida (VILANOVA; MARTINS, 2008). Compreendemos essas diretrizes curriculares como marco importante no que diz respeito ao currículo de EJA, pois neste documento aparecem conceitos que apontam as orientações político-pedagógicas desta modalidade de ensino: *a educação como direito e ao longo da vida*.

Vilanova e Martins (2008) concluem que essas diretrizes deram condições para que fossem elaboradas propostas curriculares que indicam os conteúdos a serem trabalhados na EJA, fato que ocorreu com a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002). Ao analisarem nesse documento os objetivos e conteúdos indicados para o ensino de ciências, identificam

[...] a questão do conhecimento útil como uma marca discursiva desta proposta, preocupada em relacionar o ensino de Ciências à promoção da saúde pública, à educação para o trabalho e para a cidadania. (VILANOVA; MARTINS, 2008, p. 334).

Corroboramos a análise feita por essas duas autoras e acrescentamos a ela alguns outros elementos. Embora entendamos que a organização dessa proposta curricular tenha sido um esforço importante, pois até então nada havia sido feito nesse sentido, a nossa leitura nos mostra que ela é carregada de preconceitos em relação aos conhecimentos dos jovens e adultos (em especial dos adultos, idade mais abordada na proposta) ao generalizar que essas pessoas se relacionam com o ambiente e os bens naturais, como a água

de forma incorreta, do ponto de vista ecológico. Como exemplo dessa ideia citamos o seguinte excerto:

Do mesmo modo que a maioria dos adultos, os alunos de EJA consideram questões ambientais de modo simplificado. Por exemplo, jogam tudo no lixo, pois o lixeiro irá recolher; utilizam água a vontade, pois chove muito e o país tem numerosos rios etc. (BRASIL, 2002, p. 73, 74). Geralmente o aluno de EJA, como a maioria das pessoas adultas, concebe a natureza como uma fotografia, algo imutável e distante de si. (BRASIL, 2002, p. 78).

Além disso, o documento apresenta uma contradição bastante significativa tendo como foco a EJA. Ao mesmo tempo em que se indica que os conhecimentos que os jovens e adultos construíram ao longo da vida sejam respeitados, em vários trechos da proposta é defendida a ideia de que o ensino de ciência deve proporcionar a superação de tais visões de mundo, por exemplo:

A superação de concepções simplistas ou preconceituosas está diretamente relacionada à ampliação da visão de mundo e da cultura geral do estudante. (BRASIL, 2002, p. 73).

Em nosso entendimento, quando existe a intenção de superar um conhecimento, uma visão de mundo, mesmo que feito de forma não impositiva, isso nos indica que não existe respeito pelo que o outro pensa. Como já argumentamos anteriormente, com relação ao ensino de ciências (válido também para outras áreas do conhecimento), é preciso que haja uma

valorização igualitária de conhecimentos, mesmo para aqueles que julgamos como sendo errados e ruins, pois a pergunta que devemos nos fazer é: do ponto de vista de quem o saber de um grupo é errado e de outro é certo?

Aqui o que pretendemos é defender que, se os conhecimentos foram construídos de uma determinada forma, existem inúmeros condicionantes que contribuíram para ser de um jeito e não de outro. Tomando como exemplo o descarte de resíduos apontado na Proposta Curricular como um dos conteúdos a serem trabalhados na EJA, se do ponto de vista das ciências ambientais os resíduos misturados geram problemas para o ambiente, para o adulto (e talvez nem seja para a maioria deles, como versa a Proposta Curricular analisada) misturá-los, mesmo que isso gere problemas ambientais, faz algum tipo de sentido. A intenção aqui é poder colocar esses dois conhecimentos em debate, sem que sejam feitos juízos de valor entre o certo e o errado, o bem e o mal, e sem ter a intenção de superá-los e sim poder haver espaço para as argumentações em torno do porquê das ações. Dessa forma, são criadas condições para que seja respeitada a diversidade de conhecimentos e, a partir disso, construídas outras formas de ser e estar no mundo.

A proposta curricular que analisamos foi elaborada há oito anos, e a discussão acerca da EJA se ampliou neste período. Apesar disso, não foram elaboradas propostas curriculares oficiais, de âmbito nacional, principalmente para o ensino de ciências. Por essa razão, optamos

neste ensaio por analisar o documento resultante da VI CONFITEA – *Educação e Aprendizagem de Jovens e Adultos ao Longo da Vida* (BRASIL, 2009), pois ele nos indica caminhos político-pedagógicos para essa modalidade de ensino, e pensamos que isso possa iniciar uma discussão entre as recomendações deste documento e os conhecimentos de ciências que levem em consideração as especificidades da EJA. Sobretudo, a CONFITEA é um evento internacional realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que visa a debater as políticas públicas dessa modalidade de ensino em âmbito mundial e as diretrizes traçadas que podem orientar as ações da EJA (BRASIL, 2009).

No documento destacamos alguns elementos considerados como centrais para a construção de currículos de EJA: direito à educação, a escolarização como meio de concretização da cidadania e diversidade. O primeiro deles diz respeito ao direito à educação. Neste texto se concebe na EJA

[...] a educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas escolarizar-se. (BRASIL, 2009, p. 27).

Essa concepção mostra a necessidade de ser superada a ideia da EJA como suplência, como uma oportunidade para que jovens e adultos tenham de volta um tempo perdido. Neste documento, educação é vista não como uma oportunidade

que a pessoa usa se a quiser, mas sim como um direito, e para isso o Estado tem de dar condições para que essas pessoas voltem à escola, frequentem e tenham uma educação de qualidade como qualquer cidadão. A escolarização é entendida como um dos elementos dos Direitos Humanos (BRASIL, 2009). Além do direito à educação, outro elemento destacado é a necessidade de interação entre a Educação de Jovens e Adultos com outros setores da sociedade – saúde, trabalho, ambiente, cultura, comunicação, trabalho e segurança (BRASIL, 2009). Isso nos faz compreender que neste documento se sugere que a construção de currículos deva dar mais condições para que os estudantes da EJA usufruam de seus direitos e assim se constituam como cidadãos.

O outro elemento orientador deste documento que destacamos é a relação entre EJA e diversidade. Em muitos momentos do texto, são apresentados argumentos que propõem o reconhecimento, a valorização e o respeito da diversidade de gerações, de gênero, étnico-raciais, considerando também as especificidades das pessoas com necessidades especiais e aqueles adolescentes, jovens e adultos que são internos penitenciários. Essa diversidade deve integrar a construção dos currículos de EJA, de forma que em sua constituição considerem-se os saberes dos estudantes e de seus professores (BRASIL, 2009).

Ao considerarmos que a definição dos conhecimentos que compõem o currículo influencia na formação dos indivíduos, especificamente os conhecimentos de ciências a serem incorporados aos

currículos de EJA devem possibilitar que as pessoas transcendam as condições às quais estão submetidas e possam se tornar mais autônomas, solidárias, críticas (re)criadoras de sua história e individual e coletiva. Nessa perspectiva, destacamos e passamos a analisar os seguintes elementos, que consideramos importantes para constituir o currículo: i) A ciência como elemento constituinte da diversidade de saberes construídos pela humanidade e as relações estabelecidas com a tecnologia e a sociedade; ii) A interação entre os saberes apreendidos ao longo da vida sobre os fenômenos naturais e as questões ambientais aos conhecimentos científicos.

Um dos elementos fundamentais do conhecimento de ciências que deve constituir o currículo de qualquer modalidade de ensino, em especial da EJA, é a ideia de que a ciência faz parte da diversidade de saberes construídos pela humanidade e são estabelecidas relações entre este conhecimento, a tecnologia e a sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário abordar o conhecimento científico no conjunto de conhecimentos outros produzidos ao longo da história da humanidade como conhecimento popular, as artes, a religião e a filosofia. Nessa perspectiva crítica, o valor que a sociedade dá ao conhecimento científico ganha outro entendimento, e isso pode facilitar a compreensão da ciência como algo dinâmico e que surge a partir das tensões que se estabelecem nas relações com os outros conhecimentos, como a religião, por exemplo.

Além disso, para que os conhecimentos construídos ao longo da vida sejam

de fato valorizados, é imprescindível que haja uma interação entre os conhecimentos trazidos pelos estudantes para dentro da escola e o próprio conhecimento escolar. Portanto, para que essa interação seja verdadeira, faz-se necessário apresentar o conhecimento científico a partir de outra perspectiva. Acreditamos que um ponto de partida pertinente quando se pretende aproximar a ciência da vida do jovem e do adulto é questionar por que a ciência foi criada e vem sendo construída. Alguns possíveis caminhos que apontamos vão em direção de que a ciência existe, fundamentalmente, para compreender o mundo físico e social. E, assim como os outros saberes, a ciência é a representação dos fenômenos naturais e do ser humano como indivíduo e vivendo em sociedade; a ciência se cria e recria de formas diferentes, mas sempre na perspectiva de buscar respostas sobre a vida, sobre a existência, sobre as complexas relações humanas, sobre aquilo que não vemos, mas sentimos, e até sobre aquilo que não vemos, porém cuja existência imaginamos.

Mas a ciência, na atualidade, ganha diversos significados e valores e se diferencia dos outros saberes, e isso é notado, sobretudo, nas relações de poder que são estabelecidas pela parcela da sociedade que detém o processo da ciência e a compreensão da sua linguagem e de seus códigos, sobre aqueles que parecem estar distantes dessa realidade. Portanto, para se criar uma visão crítica sobre a ciência, nessa perspectiva, é importante oportunizar que os estudantes compreendam que a ciência não existe apenas para melhorar

a interação das pessoas entre si e com a natureza, mas que ela também se estabeleceu como meio de conhecer para dominar a natureza e a sociedade.

É importante explorar como a ciência está intimamente vinculada às tecnologias e aos produtos dessa interação em diferentes setores, entre os quais destacamos as tecnologias voltadas à produção de alimentos, à saúde e aos produtos de consumo doméstico, por exemplo, os telefones celulares. Por fim, e talvez se configure como um meio importante de compreensão do papel da tecnologia para a sociedade, é importante que a ciência seja apresentada também como meio de resistência, ao ser criada com base nos saberes populares, tais como as tecnologias sociais.

Além desses aspectos mais ligados às funções sociais da ciência, é importante também aproximar esse conhecimento ao mundo do jovem e do adulto a partir dos elementos que envolvem a sua construção. Primeiro compreender que a ciência é um saber dinâmico e em constante construção; que é elaborada por homens e mulheres comuns e não apenas por “gênios”; que a ciência é feita por pessoas que estão condicionadas a visões de mundo referentes à sociedade da qual fazem parte, portanto esses valores influenciam nas escolhas e, conseqüentemente, no processo de produção de conhecimentos científicos (FERNÁNDEZ *et al.*, 2002). Estes e outros elementos são essenciais para que os jovens e adultos compreendam que a ciência é passível de erros, de mudanças, de falhas, de interesses, como todo e qualquer conhecimento criado pela humanidade.

Entendemos que esses elementos são facilitadores da apropriação do conhecimento científico, pois o tornam algo visto como mais concreto e menos transcendental. É necessário que seja valorizada no currículo de EJA a importância do domínio dos códigos e da linguagem científica como uma forma de aproximar este conhecimento das necessidades e interesses dos jovens e dos adultos. Arriscamos inferir que, muitas vezes, os estudantes se distanciam desse conhecimento por não compreenderem que estas são formas de representação de uma realidade e que, para isso, ao longo da história da ciência, foram criadas formas específicas de linguagem e de comunicação. Por fim, os currículos de EJA poderiam propiciar que fosse levada às escolas a produção de conhecimento científico resultante da interação entre a ciência e outros saberes, principalmente os populares, que dão origem a áreas do conhecimento tais como a etnobiologia, a etnomatemática, a etnomusicologia etc., pois esses exemplos podem ser importantes para a valorização dos conhecimentos construídos ao longo da vida e da diversidade cultural.

Até este momento propomos que, no currículo de EJA, sejam incorporados conhecimentos sobre as funções sociais da ciência e elementos da epistemologia e da filosofia da ciência. Com relação a outros conteúdos dessa área do conhecimento – aqueles que dizem respeito aos fenômenos naturais – Oliveira (2007) faz uma análise sobre a escolha de conteúdos para a EJA que nos auxilia a fazer escolhas especificamente voltadas para os conhecimentos de ciências:

[...] a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do Ensino Regular. [...] podemos dizer que, com relação à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente. (OLIVEIRA, 2007. p. 97).

Especificamente para o ensino de ciências, ao propormos a interação entre os saberes apreendidos ao longo da vida sobre os fenômenos naturais e as questões ambientais aos conhecimentos científicos, argumentamos em favor de que estes sejam compreendidos pelos estudantes não apenas de maneira pragmática, do ponto de vista do conhecimento útil (por exemplo, os saberes necessários para uma vida saudável e preservação dos ambientes), mas também, aqueles que são percebidos pelos sentidos, ou seja, pela audição, pelo tato, pelo paladar e pela visão. Assim, é importante que seja estabelecida uma relação que possibilite a compreensão entre o fenômeno natural percebido pelos estudantes, explicado pelo saber apreendido pela experiência e como ele é interpretado pela ciência. Nessa perspectiva, o ponto de partida dos conteúdos podem ser situações

e fenômenos conhecidos pelos estudantes, configurando-se como uma forma de valorizar o conhecimento construído ao longo da vida. Uma situação seria, por exemplo, o professor trabalhar com os estudantes sobre a troca de energia térmica partindo do por que as pessoas se agasalham no inverno; na perspectiva que propomos, ao invés de apenas apresentar a explicação científica sobre o fenômeno, iniciaria sempre com uma explicação de como essa troca é percebida pelos sentidos. Esta poderia ser uma forma de compreender como se dá o fenômeno e como criamos meios de nos adaptarmos às condições ambientais e que o conhecimento científico propicia, por exemplo, que a sociedade crie meios de adaptação mais eficientes ao ambiente. Esse tipo de discussão, aliada à explicação do fenômeno, é uma forma de aproximar mais os jovens e adultos da importância de aprender ciência.

No entanto é importante cuidar para que o tipo de escolha de conteúdo não considere os estudantes como pessoas que têm comportamentos inadequados em relação a uma determinada situação ou problemática, por exemplo, relacionada à saúde e ao ambiente. Ao contrário, estes são temas que podem ser considerados como direitos a serem usufruídos e por isso o domínio de conhecimentos científicos precisa contribuir para isso. Esses conteúdos também se mostram mais próximos da realidade dos estudantes (isso vale para qualquer modalidade) ou mais atrativos e, por isso, são propícios a serem temas que permitam aos estudantes estabelecer mais relações com os conhe-

cimentos que já possuem, facilitando a sua apropriação.

Por fim, os conteúdos podem ser escolhidos a partir de temas, cujas dimensões necessitam da compreensão de vários conteúdos de ciências. Por exemplo, para compreender a importância da preservação da água – tema bastante debatido na atualidade – faz-se necessário entender os aspectos físicos, químicos e biológicos desse elemento da natureza, além, é claro, da importância de se estabelecer relações entre fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa questão. Portanto esse tema se mostra como um gerador de outros conteúdos de ciências integradas com outras áreas do conhecimento. Paulo Freire em seu livro “Educação como prática da liberdade” (1978), ao descrever o método de alfabetização usada nos Círculos de Cultura, propõe o levantamento de Temas Geradores como meio para a alfabetização; pensamos que o mesmo possa ser feito para os conteúdos de ciências.

As argumentações aqui apresentadas sobre os conhecimentos de ciências que poderiam fazer parte do currículo de EJA são reflexões iniciais que devem passar por amplas discussões, a fim de serem incorporados elementos aqui não explorados. Sobretudo, deveríamos considerar nessas discussões os interesses dos estudantes. Mendes e Campos (2005), em uma pesquisa que buscou identificar materiais didáticos voltados ao ensino de ciências naturais para pessoas jovens e adultas dos anos iniciais do ensino fundamental, ao questionarem os/as estudantes acerca de

quais conteúdos deveriam ser trabalhados nesta disciplina, evidenciaram

[...] a vontade de aprender desses alunos, pois mesmo relatando alguns conteúdos que tinham mais curiosidade e justificando-os, sempre ao final colocavam que gostariam de aprender tudo, o máximo possível. (MENDES; CAMPOS, 2005. p. 692).

Assim, sejam quais forem as escolhas para a constituição do currículo de EJA, o diálogo com os principais sujeitos – os estudantes – é essencial para que os jovens e adultos tenham direito e acesso a uma educação que respeite a diversidade cultural, os saberes e as experiências acumulados ao longo da vida e que, portanto, seja humanizadora.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos traçar reflexões a respeito dos conteúdos de ciências que são trabalhados na modalidade Educação de Jovens e Adultos e qual a influência de tais conhecimentos na formação dessas pessoas. Para tanto, procuramos primeiro definir o campo teórico de currículo no qual seriam embasadas as nossas discussões, bem como o de ensino de ciências, na perspectiva de uma educação humanizadora, meio pelo qual as pessoas tenham condições de interagir com o mundo, consigo e com as outras pessoas de forma autônoma e solidária, que possam acessar seus direitos e usufruir deles de forma plena, que tenham condições de construir e manter uma sociedade igualitária e que respeite a diversidade cultural.

Assim, no percurso de nossas análises a respeito da EJA, identificamos que os conhecimentos de ciências distantes da realidade dos jovens e adultos, que não valorizam a diversidade de saberes que não dialogam com os conhecimentos dos estudantes resultantes de sua vivência, contribuem para a formação de indivíduos que estão à mercê das condições impostas pela parcela dominante da sociedade que se sustenta em função da exclusão de direitos de muitos homens e mulheres.

Procuramos, ao longo deste texto, argumentar a favor da construção de currículos nos quais os conhecimentos de ciências, em interação com os outros conhecimentos escolares e com tantos outros elementos constituintes dos currículos, deveriam dar condições para que os jovens e adultos que nunca frequentaram a escola ou dela foram excluídos tenham direito a uma educação de qualidade. Além disso, que eles possam sair da escola sem que dela sejam novamente expulsos, sem que ela nada tenha a contribuir, mas que a escola seja o primeiro dos muitos caminhos que possam ser trilhados para que tenham acesso pleno aos direitos que lhes foram negados.

Para tanto, a contribuição dos conhecimentos de ciências a serem incorporados nesta proposta de currículo pode se dar, primeiro, por meio da valorização dos outros conhecimentos construídos pela humanidade, em especial os populares, bem como da interação entre esses diferentes saberes, trazendo para os conteúdos de ciências, tecnologia e sociedade, as etnociências e a discussão a respeito

das tecnologias sociais; segundo, ter como conteúdo constituinte dos currículos de EJA elementos sociológicos e da epistemologia – entre os quais a forma pela qual a ciência foi construída ao longo de sua existência –, como uma forma de mostrar a ciência como algo dinâmico, palco de tensões e conflitos e, por isso, em constante transformação; por fim, aproximar a ciência dos fatos cotidianos, do conhecimento popular e tácito e aqueles percebidos pelos

órgãos dos sentidos como princípio para a compreensão dos fenômenos naturais e das questões ambientais, bem como para o entendimento da linguagem científica e para a apropriação de conhecimentos científicos de forma a não superar aqueles já apreendidos ao longo da vida do jovem e do adulto, mas de maneira mais dialógica que possibilite a essas pessoas (re)criarem formas de viver com o mundo e com a sociedade.

Referências

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Parecer CNE 11/2000: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília, DF, 2009. 112p.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DI PIERRO, M. C. (Coord.). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/portal>>. Acesso em: 18 ago. 2009.

_____. *Balço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43. (Col. Didática e Prática de Ensino).

FERNÁNDEZ, I. et al. Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*. Historia y epistemología de las ciencias, Barcelona, 20 (3), p. 477-488, 2002.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1996. 120p.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 158p.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 146p.

FREITAS, D. A perspectiva curricular Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS – no ensino de ciências. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D (Orgs.). *Quanta ciência há no ensino de ciências*. São Carlos: EdUFSCar, 2008. p. 229-239.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 140p.

KAWAKAMI, E. A. *Educação de Jovens e Adultos no ensino médio: a implementação da telessala sob o olhar avaliativo dos alunos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, 2007.

MENDES, A. S. A.; CAMPOS, L. M. L. *Materiais didáticos como facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem: o ensino de ciências naturais na educação de jovens e adultos*. 2005. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%2010/materiaisdidaticos.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

SILVA, C. C.; GASTAL, M. L. Ensinando ciências e ensinando a respeito das ciências. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. (Orgs.). *Quanta ciência há no ensino de ciências*. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 242p.

SIQUEIRA, J. T. F. A educação de jovens e adultos e as políticas públicas: algumas considerações. In: GUSTASACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 84-114.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

Recebido em julho de 2011

Aprovado para publicação em agosto de 2011

As transformações industriais do estado de Mato Grosso do Sul e suas relações com a implantação de novas políticas educacionais de formação profissional de nível médio no município de Ponta Porã

The industrial transformations of the state of Mato Grosso do Sul and its relation with the introduction of new educational policies of professional formation of high school in the municipality of Ponta Porã

Mirta Rie de Oliveira Tominaga*

Tangria Rosiane Heradão*

Jefferson Carriello do Carmo**

* Alunas do Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande, MS.

** Professor/Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco. Mestre e Doutor em Educação Aplicada às Ciências Sociais – UNICAMP, Pós-Doutor em História Social do Trabalho – UNICAMP. E-mail: jeffccprof@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar as transformações econômicas ocorridas no Estado sul-mato-grossense e suas relações com as políticas de formação profissional, mais especificamente a implantação dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, no município de Ponta Porã. Esse objetivo parte das seguintes hipóteses: as políticas educacionais de formação profissional aparecem sempre com caráter economicista e pragmático, com a finalidade de “treinar” mão de obra para atender aos arranjos produtivos locais e momentâneos sob a influência da organização do trabalho e das novas formas de reestruturação produtiva. Nesse sentido, a partir de 2004 com a possibilidade do ensino médio integrado, percebe-se um movimento que transita entre a relação trabalho, ciência e cultura e a formação estritamente técnica caracterizada pelo dualismo entre formação geral e profissional. Para atingir os objetivos propostos, o caminho percorrido foi o histórico-analítico em que adotamos dois procedimentos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa, ainda, assume um caráter explanatório, descritivo e interpretativo do tema.

Palavras-chave

Políticas Educacionais. Trabalho e educação. Desenvolvimento industrial.

Abstract

This article objective is to identify the economical transformations occurred in the state of Mato Grosso do Sul and its relations with the policies of professional formation, more specifically, the integrated high school in the Federal Institute of the state of Mato Grosso do Sul, in the municipality of Ponta Porã. This objective starts with the following hypotheses: the educational policies are always emerging with pragmatic and economic character, with the purpose of “training” manpower to serve the local productive and momentary arrangements by the influence of the labor organization and the new forms of productive restructuring. In this sense, since 2004, with the possibility of integrated high school, noticed a movement existed among the work relation, science and culture and the strict technical formation characterized by the dualism between the general and professional formation. To achieve the purposed objectives the path followed was an analytic-historical in which were used two procedures: a bibliographic and a documental research. The research, also, takes on a exploratory, descriptive and interpretative theme.

Key words

Educational Politics. Work and Education. Industrial development.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar as transformações econômicas ocorridas no Estado de Mato Grosso do Sul e suas relações com as políticas de formação profissional, mais especificamente, com o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) no município de Ponta Porã.

Entendemos que a análise de uma política de formação profissional requer atenção para o fato de que só poderá ser realizada, considerando as articulações da política educacional com as esferas socioeconômicas, ou seja, ela não se coloca “como totalidade absoluta” (MEIRA, 1992, p. 22), nem em sua esfera mais ampla, a social, muito menos em sua esfera específica, a educacional, por se considerar que a política educacional é parte da política social.

O quadro de transformações globais da economia capitalista que implicou mudanças na política econômica do Brasil,

especialmente a partir da década de 1990, exigiu também mudanças na política social. Inicia-se, nesse contexto, uma “mudança de eixo nas políticas educacionais” (PERONI, 2003, p. 88), um processo de passagem para uma nova lógica, a lógica da “produtividade”, que, segundo Peroni (2003, p. 92), trata-se de um “movimento internacional” de “hegemonia neoliberal e de globalização” no qual os “setores vinculados ao capital têm uma proposta de sociedade e de educação” que são veiculadas por organismos internacionais que passam a influenciar as políticas para a educação dos países periféricos e semiperiféricos. Segundo a autora (PERONI, 2003, p. 87), nesse momento, “o governo federal passou a dar prioridade a outros interlocutores para a elaboração de suas políticas”, referindo-se às influências que as agências multilaterais passaram a exercer na política educacional do país, aumentando, assim, as dificuldades para a expressão e influência das organizações

da sociedade civil sobre tais políticas. Sobre essa lógica, a autora ressalta a “centralização no executivo” (p. 89) no que concerne às decisões sobre as políticas educacionais, atuando por meio de “PECs - Projetos de emendas constitucionais - decretos e vetos”. Sobre esse aspecto, a autora destaca entre outros, a aceitação, na íntegra, das propostas do Instituto Herbert Levy, para a educação, em 1992, que, a partir de 1995, junto com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, passaram a ser, o eixo das políticas educacionais; a aprovação sem vetos da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) 9394/96, por se tratar de projeto criado exatamente para “interferência no processo democrático”, já que, nesse contexto, estava em discussão o projeto original de LDB surgido das lutas da década de 1980, em defesa de um sistema público e gratuito de educação. A LDB aprovada deixou aberturas em pontos polêmicos como a educação profissional, possibilitando a regulamentação por meio do Decreto 2.208/97.

Rothen e Conti (2010, p. 43) explicitam que “uma das formas de identificar as tendências das políticas públicas é identificar a função social que a educação deve cumprir” e apontam, no contexto histórico, algumas dessas tendências:

Na primeira metade do século XX a educação assume dupla função: formar elites dirigentes e classe trabalhadora. Para tanto foi criado na educação secundária um sistema dual: uma escola propedêutica e outra para formação profissional. [...] nas décadas de 1950, 1960 e 1970, a

educação cumpriria papel fundamental para o desenvolvimento, por isso deveria fazer parte do planejamento macro do país. [...] ocorre expansão das Universidades Federais as quais teriam como função desenvolver as Ciências e formar os técnicos necessários para trabalharem na indústria [...]. A década de 1980, marcada pela democratização do país, com seu ápice na promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada de cidadã. A educação passou a ser compreendida como fazendo parte da formação da cidadania [...]. A partir da década de 1990, duas políticas começam a tomar corpo [...] o enfoque neoliberal, compreende a educação como um bem a ser adquirido no mercado educacional [...] gestão empresarial [...] aluno/cliente [...]. As ações afirmativas compreendem a educação como mecanismo de implantação de políticas sociais de caráter compensatório [...] (ROTHEN; CONTI, 2010, p. 43-44)

Em todos os momentos históricos, há manifestações da relação entre trabalho e educação, essa relação se manifesta,

[...] pela função política que a educação técnica ou profissional cumpre na estrutura econômico-produtiva. Manifesta-se também pela submissão dos trabalhadores e seus filhos a esse tipo de educação e por outras instâncias mediadoras, como elementos ideológicos de legitimação do Estado. (CIAVATTA, 2009, p. 39).

Compreender essa relação supõe partir da análise do presente e “recuperar a forma como ela se construiu histórica-

mente” (CIAVATTA, 2009, p. 39). A análise que nos propomos a fazer parte de uma política atual, a implantação dos cursos de ensino médio integrado no IFMS, no município de Ponta Porã, e, para compreendê-la, pretendemos percorrer alguns aspectos da história econômica do Estado de Mato Grosso do Sul, verificando as suas transformações e implicações para a esfera educacional no que tange ao ensino médio profissionalizante, sem perder de vista as suas correlações com a política nacional.

Para atingir os objetivos propostos, o caminho a ser percorrido será histórico-analítico em que adotamos dois tipos de procedimentos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa assume ainda um caráter explanatório, descritivo e interpretativo do tema.

O desenvolvimento industrial do estado de Mato Grosso do Sul

A década de 1990 no Brasil foi marcada por intensas transformações na relação entre trabalho e capital. Para Anderson (1995, p. 9), essas mudanças se originaram no pós-guerra, na “Europa e América do Norte, onde imperava o capitalismo”, momento em que os países de capitalismo avançado entravam em uma crise profunda e a solução encontrada para superá-la foi a instalação do programa neoliberal. Nesse período, ocorre o desenvolvimento da reforma do Estado brasileiro, cujo início aconteceu em 1995 e tem como marco a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado,

que elaborou o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, justificados pela “crise do Estado que teve início nos anos 70, mas só nos anos 90 se tornou evidente” (BRASIL, 1995, p. 10). Nesse momento, a resposta para a suposta crise do Estado foi a “reforma ou reconstrução para resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (p. 10). Esse documento é crucial para a percepção da nova política brasileira que se instala a partir de 1995.

Segundo Oliveira (2006, p. 286), “o período que se chamou neoliberal, operou uma mudança extraordinária na dominação burguesa no Brasil”. A *financeirização*¹ da economia e as privatizações, segundo o autor (OLIVEIRA, 2006, p. 269), “retiraram do Estado a capacidade de fazer política de produção” e as “relações entre as classes mudaram substancialmente [...]”. A *financeirização*, subordina “a acumulação interna de capital ao movimento internacional do capital”, impede que o Estado faça a mediação para a atuação dos capitais internacionais, essa relação foi, segundo o autor, “extrovertida” fazendo com que “os conflitos internos, já não [tenham] nenhuma capacidade de produzir política, nem sequer de arbitrá-las”. Esse quadro não se refere apenas à sociedade política, que fica submetida às regras do capital, mas tem efeitos sobre a sociedade civil que fica “restrita aos arranjos locais e locali-

¹ Domínio do capital financeiro sobre o conjunto das atividades produtivas (www.rcci.net/globlizacao/2003/fg389).

zados, enquanto as operações da política se tornam reserva de caça das grandes empresas e do mercado”.

Nesse contexto de políticas neoliberais, a categoria *trabalho* vai perdendo a centralidade, e instituições, como associações e sindicatos, tornam-se quase irrelevantes. O Estado torna-se uma espécie de “refém do novo poder econômico, centrado nas multinacionais produtivas e financeiras” e ocorrem os “ajustes nos salários [...], modificações no estatuto do trabalho [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 278). Os trabalhadores ficam assim, submetidos às exigências do mercado, que regulam a forma de contratação e o preço da mão-de-obra, uma vez que “um terço da população vive, abaixo do que se convencionou chamar de *linha de pobreza*”, situação agravada pelo “aumento da produtividade do trabalho combinado com a privatização e a desnacionalização” (OLIVEIRA, 2006, p. 281).

Marcio Pochmann (2002), quando discute o trabalho, no âmbito da nova Divisão Internacional do Trabalho, no intuito de compreender os efeitos atuais e perspectivas da globalização sobre o emprego, em um primeiro momento chama a atenção para as chamadas empresas multinacionais. Segundo o autor, essas empresas transformaram-se na década de 1970, em “corporações transnacionais, para as quais o mundo inteiro, constitui-se em espaço de investimento e produção, o que provoca a reorganização do processo produtivo em extensos territórios e a sobreposição destas, até mesmo às jurisdições nacionais” (POCHMANN, 2002, p. 29). Na década de 1990, a estratégia dessas corporações foi

a de “permanecer o mais livre possível dos investimentos de longa duração”, isso porque elas se deslocam facilmente para territórios mais lucrativos, o que significa que os postos de trabalho antes ocupados deixam de existir naquela localidade, deixando os trabalhadores desempregados. Os governos nacionais forjam, por meio de subsídios e rebaixamento de custos, a instalação dessas empresas, porém, ao aceitarem os “programas de agências multilaterais [...], provocam o rebaixamento ainda maior do custo de trabalho [...] e a desregulamentação dos mercados de trabalho”. Além do custo do trabalho ser menor, as condições de trabalho “são as mais flexíveis e precárias possível” (POCHMANN, 2002, p. 31) e em geral não exigem qualificação profissional.

Dessa forma, a nova divisão internacional do trabalho se refere “mais à polarização entre produção de manufatura, em parte dos países semiperiféricos, e à produção de bens industriais [...] sofisticados [...] no centro do capitalismo” (POCHMANN, 2002, p. 34). Trata-se de uma imposição de limites à existência de postos de emprego qualificados nos países semiperiféricos²

² Pochmann (2002) utiliza-se das categorias de centro, periferia e semiperiferia, sendo respectivamente: *locus* do poder de comando, exerce o controle dos excedentes das cadeias produtivas, a produção e difusão das novas tecnologias; *locus* subordinado as lógicas financeiras e creditícias, dependente na geração e absorção tecnológica; o conceito de semiperiferia, para uma diferenciação no interior dos países fora do centro capitalista. De um lado, distingue as economias centralmente planejadas (socialistas) e de outro, destaca a constituição de

e periféricos, que concentram, segundo Pochmann (2002, p. 34), 70% de suas ocupações nos setores primários e secundários, objetos de competição mundial, enquanto no centro capitalista, os postos de empregos concentram-se no setor de serviços, setor “menos globalizado e mais protegido”.

No contexto de transformações macroeconômicas, a região Centro-Oeste do Brasil ganha atenção, na política nacional. Se as políticas de cunho neoliberal tiveram sua consolidação na década de 1990, as décadas anteriores já preparavam o cenário para tal evento, ou seja, a gênese desse processo remonta à década de 1970 (CARMO, 2011). A região Centro-Oeste e o espaço mato-grossense, por exemplo, “por longo tempo foram pensados como ‘vazios’ demográficos ou no máximo como áreas vocacionadas para as atividades agropecuárias” (ABREU, 2001, p. 45). Até a década de 1970, “essa foi a concepção e a (função) que lhes fora atribuída no interior da divisão regional do trabalho” (ABREU, 2001, p. 45). A partir desse momento, passa a ser vista no âmbito da política do governo federal como região estratégica, imprescindível para a acumulação do capital, como podemos observar nos inúmeros planos e programas nos quais essa região foi

inserida, levando a modificar a sua base econômica que sempre fora a agricultura e pecuária.

A Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste, criada pela Lei n. 5.365, de 1 de dezembro de 1967 (SUDECO), “órgão federal de intervenção e planejamento específico para a região [...] enquadrando-se no projeto de desenvolvimento nacional” (ABREU, 2001, p. 31), criado para substituir a Fundação Central Brasil, que tinha como objetivo o mapeamento da região a fim de criar áreas populacionais, sendo esse o primeiro programa de ocupação da região Centro Oeste, com a chamada Marcha para o Oeste.

A SUDECO tinha “suas diretrizes centradas nas metas de ‘Integração Nacional’ do I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND)”, lançado em 1971, para o período de 1972 a 1974,

[...] pelo seu objetivo de ampliação do mercado nacional criou programas que direta ou indiretamente atingiram o espaço mato-grossense [...]. No contexto do I PND, a região Centro Oeste não é diretamente mencionada para o processo de desenvolvimento do país, mas está inserida como território de ligação entre o Norte e o Sul (ABREU, 2001, p. 79- 83).

O primeiro plano desenvolvido pela SUDECO foi o *Projeto de Desenvolvimento Econômico-social do Centro-Oeste* (PLADESCO), a partir de “diagnósticos e prognósticos para uma programação de ações a longo e médio prazos, dentro das metas nacionais” (ABREU, 2001, p.

um pequeno bloco de economias de mercado que conseguiram alcançar algum grau de industrialização, porém igualmente, às economias periféricas, subordinada na apropriação do excedente, ao poder de comando do centro capitalista e dependente de tecnologia.

86). Nesse Projeto é que se consolidou o planejamento da “divisão do espaço mato-grossense, como proposta regional de desenvolvimento, tendo sido idealizada no bojo [...] da política nacional”. Tinha como objetivos, a elevação do produto regional na formação do PIB de 3,3% para 5% até final de 1970; a melhora na distribuição entre os setores primário, secundário e terciário e, a elevação da participação da indústria no Estado.

Esses objetivos tinham como estratégia, a eleição de polos de desenvolvimento que, no caso mato-grossense, incluiu as áreas de Aripuanã, Cáceres, Peixoto e Rondonópolis. As metas do Programa, do contexto do I PND, “se consolidariam no II PND, com os Programas Especiais” (ABREU, 2001, p. 91), entre outros, o *Programa de Desenvolvimento do Cerrado* (POLOCENTRO), que tinha como objetivo a ocupação das áreas do cerrado em terras anteriormente consideradas inadequadas para a cultura; o *Programa Especial de Desenvolvimento do Pantanal* (PRODEPAN); posteriormente, foram criados outros programas para a região mato-grossense, como o *Programa Especial do Desenvolvimento da Grande Dourados* (PRODEGRAN), em 1976.

O II PND referente ao período de 1975 a 1979 “trouxe para a região Centro Oeste uma participação mais efetiva na renda nacional, aparecendo literalmente, entre as ‘novas frentes’ a serem incorporados ao processo produtivo nacional” (ABREU, 2001, p. 99). A região estava então entre as áreas de investimento do governo, que “[...] pretendeu tanto ampliar a produção

de produtos primários, principalmente as culturas comerciais e minérios, como criar condições de substituição de importação em setores que encareceram demais como os fertilizantes, máquinas e equipamentos” (ABREU, 2001, p. 99).

O III PND, previsto para o período de 1980 a 1985, no que diz respeito à região Centro Oeste, tinha como meta a “intensificação de sua ocupação produtiva” (ABREU, 2001, p. 207), tendo para isso, duas estratégias de desenvolvimento, a espacial e a setorial,

[...] a espacial refere-se à concentração dos impactos dos desenvolvimento em sub regiões [...] a fim de otimizar a utilização dos recursos disponíveis [...]. A estratégia setorial, volta-se para a priorização dos recursos financeiros, essencialmente nos setores agropecuários, agroenergéticos; a criação de complexos econômicos de modo integrado, enfatizando a agroindústria e a integração nacional através da ocupação econômica e a fixação da população de migrantes. (ABREU, 2001, p. 210).

No contexto do III PND, buscou-se promover a descentralização do poder, “na medida em que passa para os governos estaduais [...] a responsabilidade de estabelecer prioridades e assumir os gastos” (ABREU, 2001, p. 262), enquanto o poder federal tem o papel de gerir as questões socioeconômicas, por meio de legislações e de políticas de crédito.

O espaço mato-grossense foi único até 1977, quando foi dividido, dando origem a mais uma unidade estadual no

país, o Estado de Mato Grosso do Sul³. Essa divisão “foi legitimada no processo de racionalização das políticas regionais para os anos oitenta, formuladas pela SUDECO” (ABREU, 2001, p. 20).

Esses são alguns dos programas por meio dos quais o governo central “passou a investir em infraestrutura econômica para aproveitamento de seu potencial agropecuário” (SENNA, 2000, p. 30), os quais deram impulso ao desenvolvimento regional e setorial do Estado de Mato Grosso do Sul.

A atividade mais tradicional do Estado de Mato Grosso do Sul é a pecuária, sendo esta uma atividade importante no Estado. O Governo Federal, nas últimas décadas, tem criado políticas para o setor frigorífico para “incentivar grupos nacionais a se tornarem cada vez mais globalizados, investindo nessas empresas principalmente com a criação de linhas de crédito” (GALERA, 2011, p. 56). O Estado possui o terceiro maior rebanho de bovinos do país, com aproximadamente 22,5 milhões de cabeças⁴ (IBGE, 2010). Seus estabeleci-

mentos frigoríficos tiveram, entre 1996 e 2006, expansão de 33%, aumentando de 61 estabelecimentos em 1996, para 91, em 2006. O emprego formal nesse setor teve, nesse mesmo espaço de tempo, crescimento de 162%, passando de 7.714, em 1996, para 20.239 postos de trabalho, em 2006 (FIEMS, 2011).

O Estado se insere na divisão territorial do trabalho “na condição de importante produtor de gado, sobretudo de corte [...]. Nos últimos anos que se verifica a diversificação da sua balança comercial e o estímulo à produção canavieira” (AZEVEDO, 2008, p. 7).

Com o avanço do debate internacional sobre as questões ambientais “o setor primário encontra destaque na agenda política [...] para o avanço do agronegócio” (POCHMANN, 2009, p. 94), ganhando maior destaque no “limiar do século XXI, com os crescentes indícios de limitação no uso das tradicionais fontes energéticas não renováveis”.

A atividade sucroalcooleira ganhou destaque no Brasil após a segunda guerra mundial, com a escassez do petróleo e elevação dos preços, quando se iniciou um processo de estímulo à “produção do álcool-motor como substituto para combustíveis líquidos” (PEREIRA, 2007, p. 26). Foi lançado, então, o PróÁlcool⁵ (Programa Nacional do Álcool), no final de 1975, com o objetivo de fortalecer e expandir a produção de álcool

³ O Presidente da República Ernesto Geisel, assinou em 11 de outubro de 1977 a Lei Complementar 31, de divisão do estado de Mato Grosso, dando origem ao estado de Mato Grosso do Sul, sendo oficialmente instalado em 1 de janeiro de 1979. “Nova unidade federativa nascida a 11 de outubro de 1977 [...] Mato Grosso do Sul, integrou-se por 55 municípios, agrupados em sete microrregiões homogêneas e totalizando 350.549 quilômetros quadrados, sétimo estado brasileiro nesse quesito” (BITTAR, 2009, p. 27; 29).

⁴ Segundo dados da Associação Brasileira das Indústrias Exportadoras de Carnes (ABIEC), o Estado possui dez plantas frigoríficas cadastradas no Siste-

ma Federal de Inspeção (SIF), sendo o segundo em número de plantas frigoríficas, igualando-se com os estados de Rondônia e Goiás, também com dez plantas cada um.

⁵ Criado por meio do Decreto 76.593/75.

no país. Na década de 1990, com a intensificação das preocupações sobre as questões ambientais, “surge um crescente interesse pela produção e utilização de combustíveis renováveis” (PEREIRA, 2007, p. 32).

Conforme Azevedo, (2008, p. 7), o “Brasil é o maior produtor de cana de açúcar, açúcar e álcool”, para isso apresenta, entre outros fatores, o “menor custo de produção”⁶, gerado pela intensa “exploração da mão de obra”, ganhando assim importância internacional, como maior produtor de cana e “consequentemente o mais expressivo exportador de açúcar e álcool” (AZEVEDO, 2008, p. 25).

Atualmente, o Estado de Mato Grosso do Sul ocupa o “6º lugar no ranking nacional da produção canavieira” (AZEVEDO, 2008, p. 29). Há, no Estado, crescimento considerável na instalação de agroindústrias, “entre 2005 e 2007, o Estado comportava 9 agroindústrias canavieiras” (AZEVEDO, 2008, p. 8), já na safra de 2009/10, contabilizava-se “nada menos que 21 unidades instaladas e/ou em fase de conclusão” (AZEVEDO, THOMAS, 2010, p. 3).

Segundo documento da Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul (FIEMS), *Desempenho Industrial 2009*, o açúcar e o álcool ocupam o segundo lugar no *ranking* de produtos exportados pelo Estado, sendo o primeiro lugar reservado à indústria de alimentos, bebidas e álcool etílico.

⁶ No Brasil, a média para a produção é de US\$ 0,22 por litro de etanol, enquanto os Estados Unidos, a partir do milho, alcança US\$ 0,30 e a União Europeia US\$ 0,53 (AZEVEDO, 2008, p. 101).

Pereira (2007) ressalta que há inúmeros fatores que contribuem para a instalação de indústrias sulcroalcooleiras no Estado, entre eles, o preço das terras, menores em relação a outros Estados como São Paulo e Minas Gerais; as condições edafoclimáticas, com “excelentes condições para a atividade agrícola”; a localização do Estado que é “privilegiada, próximo a grandes centros consumidores” (PEREIRA, 2007, p. 84); as ferrovias Novoeste e Ferronorte e os transportes hidroviários que colaboram para o escoamento da produção.

É importante ressaltar que há por parte do governo estadual incentivos para a instalação de empresas no Estado, tal como o Programa *MS Empreendedor*⁷, que tem por objetivo oferecer incentivos fiscais às indústrias que se estabelecerem no Estado ou ampliarem as suas instalações, o que também explica o aumento significativo no número de municípios envolvidos com a atividade ligada à cana de açúcar, “na safra 2006/05, 16 municípios produziam cana de açúcar” (AZEVEDO; THOMAS, 2010, p. 5), número que aumentou em mais de 100% nos anos de 2008/09, passando para “34 municípios envolvidos com a atividade”.

Alguns municípios também criam programas de incentivos fiscais a fim de atrair empresas para a localidade. O município de Ponta Porã⁸ instituiu no ano de

⁷ Criado por meio da Lei Complementar 93/01

⁸ Ponta Porã localiza-se a oeste de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste, faz fronteira com Pedro Juan Caballero, Paraguai. Sua população de 77.782 (IBGE, 2010).

2005, por meio da Lei Complementar n. 22, de 15 de abril, o *Programa de Incentivos para o desenvolvimento econômico e industrial de Ponta Porã* (Indusporã), que oferece incentivos para instalação, ampliação ou realocação de empresas⁹ de variados portes. A maior das empresas beneficiadas pelo Indusporã é a usina Monteverde Agro-Energética S/A, do grupo econômico Flamapar, produtora de etanol.

O documento *Zoneamento Econômico Ecológico de Mato Grosso do Sul de 2008* (BRASIL, 2008), no item que trata sobre os desafios a serem superados pelo Estado, indica alguns municípios que deverão receber investimentos nos setores de siderurgia, papel e celulose e sucroalcooleiro. Ponta Porã aparece como um desses municípios, selecionados com base em informações do governo estadual e de outras fontes como matérias veiculadas pela imprensa que, segundo o documento, forneceram dados sobre “problemas que impactam negativamente no ambiente de negócios” (BRASIL, 2008, p. 51). Os problemas citados para o mundo dos negócios no município de Ponta Porã são:

⁹ Alguns dos mais recentes incentivos concedidos pelo INDUSPORÃ: Monteverde Agro-Energética S/A; Mavi Química do Brasil – Indústria e Comércio de Produtos Químicos Ltda; Empresa Concrepé – Pré Moldados - Projetos Arquitetônicos Ltda; MS Prado-Comércio de Materiais Recicláveis Ltda. Benefícios concedidos todos no atual ano, respectivamente pelos Decretos o n. 5.825, de 03 de novembro; n. 5.791, de 29 de Agosto; n. 5.772, de 21 de julho; e n. 5.704, de 11 de fevereiro.

Ensino técnico e profissionalizante em desacordo com a necessidade do município; desconhecimento das potencialidades agroindustriais; pouca agregação de valores aos produtos agrícolas; mão de obra sem qualificação técnica em algumas áreas; alto índice de desemprego; serviços de extensão rural inadequada; dificuldade de acesso a financiamentos ao pequeno produtor; poucas indústrias; dificuldade de acesso para o jovem ingressar no mercado de trabalho (BRASIL, 2008, p. 62)

As transformações no mundo produtivo e a busca pela expansão da economia levam a questões relativas às políticas educacionais que, não por acaso, são apontadas em documentos ligados às políticas econômicas como o ZEE-MS, que indica claramente a necessidade do ensino técnico para o município de Ponta Porã. Em outras palavras, pensar em expandir a economia, exige pensar em ofertar ou ampliar a formação de mão de obra necessária para ocupar os novos postos de trabalho emergentes, principalmente no caso do Estado de Mato Grosso do Sul, onde o setor secundário não constitui atividade econômica tradicional.

O Ensino Médio integrado: novas possibilidades de formação

Foi indicado, anteriormente, que a década de 1990 foi para o Brasil um momento de intensas modificações no plano econômico, consequências da implantação do projeto neoliberal. Nesse

contexto, observa-se uma mudança de eixo das políticas da educação, segundo Peroni (2003), uma vez que vai se tornando cada vez mais tênue a influência das organizações internacionais sobre tais políticas. Um marco nesse sentido foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em 1990, em Jontiem, na Tailândia. Na ocasião, os países participantes receberam orientações que, segundo a autora, eram o “inverso do que vivia o país até então” (PERONI, 2003, p. 93). Como parte das orientações recebidas, o Brasil apresentou três anos depois em Nova Delhi, na Índia o *Plano Decenal de Educação*, elaborado na *Semana Nacional de Educação para Todos*, em Brasília. Houve grande movimento em torno dessa elaboração que demonstra a necessidade de o País oferecer uma resposta aos organismos internacionais, o que ficou “pendente” na primeira *Conferência de Educação para Todos*. Esse plano representa, em certa medida, um marco na reforma educacional, a expressão do “novo paradigma político, centrado no epistêmico, no consenso [que] toma a realidade social e natural como dada” (PERONI, 2003, p. 80), orientado pelas Agências multilaterais.

Outro marco do processo de reformas na educação ocorreu em 1996, quando foi promulgada, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394, aprovada sem vetos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo Peroni (2003), o processo de tramitação dessa Lei foi envolto por embates travados entre as forças envolvidas. De um lado, os que apoiavam as ideias do Projeto

de LDB, inicialmente apresentado pelo deputado Octavio Elísio em 1988, resultado das lutas pela democracia em defesa da escola pública nos anos de 1980, e de outro, os que apoiavam as intervenções e decisões do Executivo, tendo prevalecido as ideias dos últimos, materializadas na forma da Lei 9394/96. Esse embate teve momento emblemático também em 2004, quando o Decreto 2.208/97 foi revogado.

Por ser o ensino profissional de nível médio, o objeto desta análise, interessa-nos as disposições da LDB referentes a esse nível de ensino, expostas no Capítulo III, na Seção V, em quatro artigos, do Artigo 39 ao Artigo 42, os quais foram regulamentados pelo Decreto 2.208/97, que regulamenta também o Parágrafo 2º do Artigo 36, da Seção IV, da LDB, que trata sobre o Ensino Médio.

O Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, “é uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado separando o ensino médio da educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATA, 2011, p. 626). De acordo com esse Decreto, a formação profissional só poderá ser realizada pelo estudante, ao término do ensino médio ou simultaneamente a ele. Esse Decreto foi, até o ano de 2004, o principal elemento jurídico da educação profissional, quando foi revogado pelo Decreto 5.154/04, que regulamenta o Parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB 9394/96. O Decreto é incorporado à LDB pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Não obstante, os embates travados em torno de si, esse Decreto

[...] manteve parte das determinações do anterior [...] como a concomitância e os cursos subseqüentes. Todavia, introduziu a alternativa de articulação do ensino médio com a educação profissional e técnica, como formação integrada. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626).

A promulgação do Decreto 5.154/04 representou, por um lado, a persistência de forças conservadoras e, por outro, a conquista, mesmo que parcial, daqueles que lutam pela superação da dualidade não só entre formação geral e formação profissional no ensino médio, mas da dualidade social.

Em 24 de abril de 2007, foi lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), plano que contempla quase todas as ações do Ministério da Educação (MEC),

[...] o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. [...]. Trata-se com efeito de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura. As 30 ações apresentadas como integrantes do PDE, no *site* do MEC, de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento. (SAVIANI, 2007, p. 1236).

A educação tecnológica e formação profissional foram contempladas pelo PDE, com três iniciativas, entre elas,

[...] a ação 'educação profissional' se propõe a reorganizar a rede federal

de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) [...] e articular o ensino médio profissional com o ensino médio regular; [...] a ação 'cidades- polo' prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 150 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica [...] (SAVIANI, 2007, p.1237).

Como se observa, o PDE coloca como uma de suas metas a reorganização da rede federal de escolas técnicas a fim de transformá-las em Institutos Federais de Ciências e Tecnologia. No mesmo dia em que o PDE foi lançado, promulgou-se o Decreto 6.095, que "estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais para fins de constituição dos Institutos Federais" (BRASIL, 2007). Nesse documento, é disposta a natureza das "novas" instituições,

§ 2º Os projetos de lei de criação dos IFETs considerarão cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2007).

No ano seguinte, no dia 29 de dezembro, foi promulgada a Lei 11.892/2008, que "Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia" (BRASIL, 2008).

A possibilidade de integração entre formação profissional e educação básica, dada pelo Decreto 5.154/04, tem sua gênese nos debates da década de 1980, contexto de elaboração e apresentação, pelo deputado Octávio Elíseo, do projeto original da LDB, que, na correlação de forças, “foi atravessado pela apresentação de um novo projeto” (RAMOS, 2010, p. 45), a atual LDB 9394/96.

O conceito de integração não se restringe apenas à forma, podendo o estudante concluir o curso com uma só matrícula numa mesma instituição, mas trata-se de “relacionar internamente, à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia” (RAMOS, 2010, p. 52). A formação tomada nesse sentido, busca levar ao “domínio das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (RAMOS, 2010, p. 44).

O ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul no município de Ponta Porã

Os Institutos Federais (IFs) foram criados em 2008, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro. Essa Lei materializou as metas do PDE para a educação profissional e tecnológica de transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e das Escolas Vinculadas

às Universidades, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹⁰ (BRASIL, 2009) e de criação de novas unidades de ensino. De acordo com o artigo 2º da Lei 11.892,

[...] os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, *pluricurriculares* e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]. (BRASIL, 2008).

A “ideia” de implantação do IF no município de Ponta Porã foi envolvida por “movimentos” informais, iniciados, antes mesmo da efetiva implantação, por jovens, pais e educadores que a essa ideia articularam a melhoria da qualidade de vida, a fuga do desemprego e esperança de um futuro melhor. Foi possível observar, também, a participação da sociedade política nesse “movimento” por meio de discursos¹¹, no

¹⁰ No contexto da aprovação da Lei 11.892, segundo o MEC, 2 CEFETs, 25 escolas vinculadas a universidades e uma Universidade Tecnológica não aderiram à reforma, ou seja, não se transformaram em IFs, mas continuaram a oferecer o ensino profissional. Foram criados nesse contexto 38 IFs no país.

¹¹ Iniciada construção de escola técnica em Ponta Porã. Disponível em: <http://www.pontapora.ms.gov.br/index.php?pagina=noticias-ver&id_noticia=964>. Acesso em: 15 abr. 2011. Ponta Porã recebe Geraldo Resende com entusiasmo. Disponível em: <<http://www.geraldoresende.com.br/imprensa/noticias/eleicoes-2010/ponta-pora-recebe-geraldo-resende-com-entusiasmo>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

sentido de reforçar o imaginário criado em torno da implantação do IF no município.

As ideias em torno da educação, da escolaridade, do emprego e da qualificação profissional são

[...] divulgadas como fatores de proteção contra o desemprego, consolidam-se como valores a serem perseguidos a partir deste imaginário social e, com isto, têm a sua materialidade realizada na medida em que crescem substancialmente os níveis de escolaridade da população, que se de um lado constitui-se um aspecto positivo à medida que aumenta a educação geral do povo, por outro lado, interfere negativamente em outras questões de micro e macroestrutura social – por exemplo: pessoais (como o sentimento de fracasso), econômicas (como a queda dos níveis salariais, considerando-se a ampliação de um exército industrial de reserva cada vez mais qualificado) ou políticas (como o desmantelamento do poder sindical). (TUPPY, 2004, p. 15).

Algumas das razões pelas quais o município de Ponta Porã foi contemplado com uma unidade do IFMS, estão expressas em documentos como o ZEE-MS 2008 (BRASIL, 2008, p. 62), que aponta a não oferta de ensino técnico em Ponta Porã como um problema a ser superado; o *Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II, “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”* que coloca como meta a criação de 150 novas unidades até o ano de 2010, aponta os critérios para a definição das cidades polo:

Distribuição territorial equilibrada das novas unidades; cobertura do maior número possível de mesorregiões; sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; aproveitamento de infra-estruturas físicas existentes; identificação de potenciais parcerias. (BRASIL, 2007).

A *Chamada Pública 002/2007*, que teve, como objetivo, a análise e seleção de propostas de apoio à implantação de Instituições Federais de Educação Tecnológica, expressou com clareza a “ordem de prioridade na implantação das novas instituições de ensino”, sendo tais prioridades os municípios relacionados no Anexo I da mesma, em que estava o município de Ponta Porã. O documento explicita aos proponentes as contrapartidas, obrigatórias e complementares; entre as primeiras, está a doação da área física, que, no caso de Ponta Porã, foi oficializada por meio da publicação no *Diário Oficial de Ponta Porã* do dia 10 de junho de 2009.

No contexto da criação dos IFs pela Lei 11.892/08, o Estado de Mato Grosso do Sul contava com duas instituições federais¹², uma ETF em Campo Grande e uma EAF, no município de Nova Andra-

¹² As instituições citadas, ETF de Campo Grande e a EAF de Nova Andradina não chegaram a entrar em funcionamento. A ETF porque foi implantada em 2007 com a Lei n. 11.534, de 25 de outubro e em 2008 foi transformada em IF. A EAF de Nova Andradina, nunca funcionou porque houve bloqueio da obra por questões de licenciamento ambiental, segundo consta em Relatório do Tribunal de Contas (BRASIL, 2002). Segundo conta em jornais e meio de informação a obra permaneceu parada por mais de dez anos.

dina, criadas pela Lei 11.534/2007¹³, como ação do *Programa de Expansão da Educação Profissional* (PROEP)¹⁴, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). A Lei n. 11.892/2008 promoveu a integração dessas duas unidades, a primeira, passou a ser denominada *Campus Campo Grande* e a segunda, *Campus Nova Andradina*, que, juntamente com mais cinco novas unidades, os Campus Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas, compõem o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul¹⁵ (BRASIL, 2010).

¹³ A Lei 11.534/ 2007 cria as Escolas Técnicas das cidades de Rio Branco-AC, do Macapá-AP, do Distrito Federal, de Canoas-RS e a de Campo Grande-MS (nos termos da Lei 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do MEC) e cria também as Escolas Agrotécnicas Federais, de Marabá-PA, de São Raimundo das Mangabeiras-MA e de Nova Andradina-MS (nos termos da Lei 8.731 de 16 de novembro de 1993, que dispõe sobre a criação de escolas técnicas e agrotécnicas federais).

¹⁴ PROEP - Iniciativa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, trata-se de um instrumento para implementar as reformas da educação profissional no período de 1997 a 2003

¹⁵ O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul é domiciliado na sede de sua Reitoria, situada temporariamente na Av. Afonso Pena n. 775, Bairro Amambai em Campo Grande (MS), CEP 79005-000, tendo como CNPJ 10.673.078/0001-20. A Reitoria, como órgão da administração central, será instalada de forma definitiva na Rua Ceará, n. 972, Bairro Vila Santos Gomes, em Campo Grande (MS), CEP 79004-380, em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o IFMS, nos termos do que preceitua o artigo 11, parágrafo 2º, da Lei n. 11.892, de 29.12.2008

Os IFs abrangem tanto a educação básica quanto a educação superior e programas de mestrado e doutorado, conforme pode se verificar no *Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado*,

[...] o IFMS tem por finalidade, dentre outras previstas em seu estatuto e demais atos normativos internos, formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa, desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, fornecendo mecanismos para a educação continuada. (BRASIL, 2011, p. 7).

Essa análise se restringe às questões voltadas ao nível médio de ensino, isso se justifica principalmente, devido ao enfoque dado pela Lei 11.892/2008 para essa modalidade de ensino, colocando-a como prioridade dos IFs que devem, conforme o artigo 8º, destinar “no mínimo 50% das vagas para o nível médio” (BRASIL, 2008).

O IFMS, no município de Ponta Porã, oferece o ensino médio na forma integrada, com base nos preceitos da Lei 11.892/2008, no sentido de desenvolvimento socioeconômico, conforme disposto nos Incisos I e II do artigo 6º:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualifican-

(Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, 2010)

do cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. (BRASIL, 2008).

A unidade de Ponta Porã, atualmente, conta com endereço provisório¹⁶, visto que suas instalações estão ainda em construção. As atividades dos cursos técnicos iniciaram-se em março de 2011. Atualmente, são oferecidos, entre outros¹⁷, os cursos¹⁸ *Técnico em Informática* e *Técnico em Agricultura* (BRASIL, 2010). Cursos esses, que fazem parte do *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*, elaborado em 2007 pelo Ministério da Educação, como “política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio” (BRASIL, 2011).

¹⁶ As atividades da Unidade estão sendo desenvolvidas no prédio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O prédio do IFMS está em construção na BR 463, km 14.

¹⁷ PROEJA (Técnico integrado), curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e EAD (subsequente), cursos: Técnico em Administração, Técnico em Secretariado e Técnico em Serviços Públicos.

¹⁸ O acesso ao IF ocorreu por meio de processo seletivo (prova), ofertando 80 vagas para cada um dos cursos técnicos de nível médio.

Considerações finais

O trabalho teve como objetivo a análise das transformações econômicas ocorridas no Estado de Mato Grosso do Sul e suas relações com as políticas de formação profissional, mais especificamente o ensino médio integrado no IFMS no município de Ponta Porã.

Verificou-se que a política nacional a partir dos anos 1970 deu impulso para que o espaço mato-grossense iniciasse o desenvolvimento do setor secundário, que se encontra atualmente em fase de expansão. No caso do município de Ponta Porã, espaço empírico deste estudo, buscou-se verificar as mudanças ocorridas, em que constatamos ações por parte do governo local consonantes com as ações do governo estadual, no sentido de “atrair” empresas e grupos econômicos por meio de programas de concessões fiscais que rebaixam custos e oferecem apoio para a instalação ou ampliação das empresas, na busca pela consolidação da área produtiva. Segundo dados do IBGE, *Estatísticas do cadastro central de empresas*, Ponta Porã tinha, em 2006, o total de 1136 unidades empresariais¹⁹, passando para 1297

¹⁹ O sentido atribuído à empresa é a definição de Sandroni (1999, p. 203), “[...] organização destinada à produção e/ou comercialização de bens e serviços, tendo como objetivo o lucro. Em função do tipo de produção, distinguem-se quatro categorias de empresas: agrícola, industrial, comercial e financeira, cada uma delas com um modo de funcionamento próprio. Independentemente da natureza do produto, a empresa define-se por seu estatuto jurídico, podendo ser pública, privada ou de

unidades, em 2009. Os dados revelam um pequeno movimento na economia local com vistas ao setor secundário. A maioria dessas empresas é de porte pequeno e tem suas atividades voltadas para o setor de comercialização de mercadorias, estando então englobadas no setor terciário que “abrange os serviços em geral: comércio, armazenagem, transportes, sistema bancário, saúde [...]” (SANDRONI, 1999, p. 555), sendo poucas as empresas voltadas para a transformação de matéria prima.

Ponta Porã, como indicado no ZEE-MS 2008, traz a questão do ensino técnico atrelada à dificuldade de ingresso dos jovens ao mercado de trabalho como alguns dos desafios a serem superados. Segundo dados do *Conselho Estadual de Educação* (CEE), a rede estadual de ensino oferece no município quatro cursos técnicos de nível médio²⁰, e a rede privada oferta um curso²¹, ambas as redes, desde 2007. Essas ações são complementadas a partir de 2010, com o ensino médio integrado no IFMS.

É visível a relação entre as mudanças nas formas econômicas do Estado e os caminhos tomados para buscar a formação da mão de obra necessária para atender aos arranjos produtivos. Não

economia mista”. Quanto aos tipos de empresas de Ponta Porã, não foram encontrados para fins dessa análise, registros oficiais, ficando essa classificação para futuros estudos.

²⁰ Cursos ofertados pela rede estadual: Secretaria Escolar; Infraestrutura Material e Ambiental; Multimeios didáticos e Alimentação Escolar, todos voltados para a área de apoio escolar.

²¹ Curso ofertado pela rede privada: Técnico em Enfermagem.

retiramos, com essa afirmação, a importância da profissionalização para os jovens, mas buscamos levantar questões quanto à formação exclusivamente de cunho economicista e pragmática e quanto aos desafios postos nesse sentido, aos cursos de ensino médio integrado, considerando que a possibilidade dada pelo Decreto 5.154/04, de integrar educação básica e formação profissional, vai muito além da integração na forma, como é posta no texto da lei. Os educadores envolvidos na luta pela superação do dualismo no ensino médio entre formação geral e formação profissional “resgatam os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci” (RAMOS, 2011, p. 775). Tais fundamentos são consonantes com a concepção de ensino médio integrado. Trata-se, portanto, de tomar o trabalho como princípio educativo, de perceber que conhecimentos gerais e profissionais “se distinguem apenas metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente [...] porém epistemologicamente esses conhecimentos formam uma unidade” (RAMOS, 2011, p. 776).

Diante das constatações, consideramos que muitos são os desafios para a implantação do ensino médio integrado na perspectiva do trabalho como princípio educativo, inicialmente tais dificuldades são de “ordem conceitual, mas são também expressão dos limites estruturais dados pela dualidade de classes” (RAMOS, 2011, p. 785).

Referências

ABREU, Silvana de. *Planejamento governamental: a Sudeco no espaço mato-grossense contexto, propósitos e contradições*. 2001. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AZEVEDO, José Roberto Nunes de. *Expansão da agroindústria canavieira no Mato Grosso do Sul: relação capital x trabalho e reconfiguração espacial*. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas, Dourados, 2008.

AZEVEDO, José Roberto Nunes de; THOMAZ JR., Antonio. A aliança entre Estado e capital na agroindústria canavieira sul-mato-grossense. In: ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, XVI, realizado de 25 à 31 de julho de 2010, Porto Alegre, RS. *Anais...* Porto Alegre, 2010. p. 01-10. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/xvieng/anais/edp.php?orderBy=inscricoes.nome>>. Acesso em: 11 out. 2011.

_____. Expansão do capital canavieiro e exploração do trabalho na agroindústria canavieira sul-mato-grossense. In: JORNADA DO TRABALHO DINÂMICA TERRITORIAL DO TRABALHO NO SÉCULO XXI: em busca dos sujeitos que podem emancipar a sociedade para além do capital, IX, 10 a 13 de outubro de 2008, UFG/Catalão/GO. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/ceget/IXJornada/jose%20roberto%20-%20IX%20JORNADA.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal, Brasília, 2007.

_____. *Decreto n. 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

_____. *Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

_____. *Decreto n. 6.095*, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. de 2011.

_____. *Lei n. 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 3 jun. 2011.

_____. *Lei n. 11.534*, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11534.html>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

_____. *Expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnologia, 2009*. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

_____. *Instituto Federal de Mato Grosso do Sul*. Campi Ponta Porã, 2010. Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/rightsidebar/campi/ponta-pora/>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

_____. *Ministério da Educação*, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=717&id=12351&option=com_content&view=article>. Acesso em: 3 jun. 2011.

_____. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*, 2009. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/introducao.php>>. Acesso em: 4 jun. 2011.

_____. *Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007*. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.

_____. *Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II*, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2011.

_____. *Conselho Estadual de Educação*. Disponível em: <www.cee.ms.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2011.

_____. *Zoneamento Ecológico Econômico - Mato Grosso do Sul - 2008*. Referências ambientais e socioeconômicas para a gestão do território de Mato Grosso do Sul, 2008. v. I.

_____. *Lei Complementar n. 22*, de 15 de abril de 2005. Institui o Programa de Incentivos para o desenvolvimento econômico e industrial de Ponta Porã – Indusporã e dá outras providências.

CARMO, Jefferson Carriello do Carmo. Política de educação e desenvolvimento industrial na gênese da constituição do estado do Mato Grosso do Sul e do município de Campo Grande (1970-1980). In: JORNADA DO HISTEDBR, X, “História da Educação: Intelectuais, Memória e Política” Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). *Caderno de resumos...* Vitória da Conquista, BA, 2011.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores* (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, FAPERJ, 2009.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO MATO GROSSO DO SUL (FIEMS). *A indústria de Mato Grosso do Sul – Estudos setoriais*. Disponível em: <http://www.fiems.org.br/arquivos/in_radar_industrial/1237213082.pdf>. Acesso em: 10 out 2011.

_____. *Desempenho industrial 2009*. Disponível em: <http://www.fiems.org.br/arquivos/in_radar_industrial/1267802520.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

GALERA, Mauricio Martorelli. *A inserção dos frigoríficos exportadores de Mato Grosso do Sul no mercado global*. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas, Dourados, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). *Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul*, 2010. Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/leftsidebar/institucional/o-instituto/estatuto/>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. *Regulamento da Organização Didático-pedagógica dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS, 2011.

PREFEITURA DE PONTA PORÃ. *Iniciada construção de escola técnica em Ponta Porã*. Disponível em: <http://www.pontapora.ms.gov.br/index.php?pagina-noticias-ver&id_noticia-964>. Acesso em: 15 abr. 2011

OLIVEIRA, Francisco de. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C08DeOliveira.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

PEREIRA, Marcelo Castro. *Expansão da cadeia sucroalcooleira em Mato Grosso do Sul: dinâmica e determinantes*. 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento sustentável do Agronegócio) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade de Brasília e Universidade Federal de Goiás, Campo Grande, 2007.

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

POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *Força de trabalho e tecnologia no Brasil: uma visão de história com foco atual na produção da cana-de-açúcar*. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

PONTA Porã recebe Geraldo Resende com entusiasmo. Disponível em: <<http://www.geraldo-resende.com.br/imprensa/noticias/eleicoes-2010/ponta-pora-recebe-geraldo-resende-com-entusiasmo>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011.

_____. O ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-787, set. 2011.

_____. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto alegre: Artmed, 2010.

ROTHEN, José Carlos; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Política pública, o trabalho e a formação docente. Referências para uma agenda de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 4, n. 2, p. 37-49, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

SANDRONI, Paulo. *Novíssimo dicionário de economia*. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 21 jun 2011.

SENNA, Ester. *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980 – 1990)*. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. *Inserção profissional e imaginário social*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 27., 21-24 nov. 2004. *Anais...* Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

Recebido em agosto de 2011

Aprovado para publicação em novembro de 2011

A criação e a instalação da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba*

The creation and installation of the Professional School Mixta de Sorocaba

José Roberto Garcia**

Wilson Sandano***

* Texto desenvolvido com base em pesquisa apresentada no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, UNIVALI, 2008.

** Doutorando em Educação - Universidade de Sorocaba (Uniso), Rua Artur Caputti, 14, Jd. Guarujá, CEP 18050-601, Sorocaba, SP. E-mail: jrmfgarc@dglnet.com.br

*** Doutor em Educação - Universidade de Sorocaba (Uniso), Rodovia Raposo Tavares, km 92,5, Vila Artura, CEP 18023-000, Sorocaba, SP. E-mail: wilson.sandano@prof.uniso.br

Resumo

Este artigo tem como ponto de partida pesquisa sobre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba, SP, com recorte temporal privilegiando a República Velha. Examina-se, neste artigo, como ocorreu historicamente a criação e a instalação da instituição, na década de 1920. As pesquisas bibliográficas estão centradas em autores que escreveram sobre a história da cidade; e, no âmbito do ensino profissional, em especialistas nessa área. Foram efetuadas consultas no acervo disponibilizado pelo Centro de Memória da instituição. Observou-se que a região surge como local apropriado para atender aos anseios dos políticos que poderiam demonstrar ao povo suas preocupações com a educação fornecendo cursos dirigidos à economia local e, aos industriais, mão-de-obra preparada segundo os princípios que atenderiam aos próprios empregadores.

Palavras-chave

Escola Profissional. Ensino Técnico. Sorocaba.

Abstract

This article has as its starting point a research on the Professional School *Mixta* de Sorocaba, SP, with cut-off time focusing on the old republic. This article examines how it happened, historically, the creation and installation of the institution, in the 1920s. Literature searches are focused on authors who wrote about the history of the city, and in teaching professional, based on experts in this area. Were made visits in the existing collection provided by the "Memory Center" of the institution. It was observed that the region emerges as a suitable place to meet the desires of politicians who could, through the creation and installation of professional school, while demonstrate to the people their concern with education providing appropriate courses to the local economy, industrial and employees prepared according to the principles that would meet the employers themselves.

Key words

Professional School. Technical Teaching. Sorocaba.

Introdução

Este trabalho tem como ponto de partida uma pesquisa sobre a Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba¹, desenvolvida com base nas duas últimas décadas do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, no curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares”, da Uniso – Universidade de Sorocaba, SP. A instituição pesquisada é uma das oito escolas profissionais mais antigas do estado de São Paulo.

A proposta de fornecer subsídios para entender a origem e a instalação da escola, ocorridas durante a década de 1920, aconteceu através de buscas e análises nos documentos depositados no acervo do Centro de Memória da instituição. As análises em diários oficiais forneceram informações sobre os decretos que permitiram a criação e instalação da instituição. Jornais da época contribuíram com notícias e curiosidades; anais da Câmara de Vereadores, almanaques e livros históricos, retrataram os esforços empreendidos pelos políticos, alguns favoráveis e outros contrários à instalação da escola. Esses documentos foram pesquisados, entre outros locais, na Biblioteca Pública Municipal, na

Biblioteca Pública Infantil Municipal, no Museu Histórico de Sorocaba, no Instituto Histórico e Geográfico de Sorocaba e no Gabinete de Leitura Sorocabano.

As pesquisas bibliográficas concernentes à Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba estão centradas em alguns autores que escreveram sobre a história da cidade; e, no âmbito do ensino profissional, em historiadores que escreveram sobre a educação brasileira na citada área.

Com os resultados obtidos na pesquisa, o artigo procura mostrar como ocorreu, historicamente, a criação e a instalação da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba.

1 A escolarização dos grandes centros urbanos

Com a consolidação do capitalismo e fim do modelo escravocrata de produção, ocorridos no Brasil a partir dos anos de 1870, novos contingentes de mão-de-obra, preferencialmente especializados, deveriam ser formados. Nesse sentido, nem a estrutura industrial que apenas começava a crescer em algumas regiões, como São Paulo e Rio de Janeiro, segundo Azevedo (1996, p. 636), “podia elevar ao primeiro plano das preocupações políticas” a prática da orientação profissional e da aprendizagem racional.

Entende-se que, no final do século XIX e início do século XX, no âmbito nacional, existe pouco apreço pelo ensino pro-

¹ Hoje denominada Escola Técnica Estadual Fernando Prestes, vinculada ao Centro Paula Souza, no Estado de São Paulo.

fissional, situação essa explicada, talvez, pela parca legislação trabalhista vigente na época e pelo grande contingente disponível de mão-de-obra, tanto estrangeiro quanto infantil, trabalhando nas fábricas.

Um aspecto instigante relacionado com a escolarização dos grandes centros urbanos durante a República Velha (1889-1930) diz respeito à posição produtiva e econômica ocupada pelos estados brasileiros. Segundo Love (1977, p. 53-54), São Paulo, naquela época, por ocasião do primeiro censo econômico em 1920, “respondia por mais que o dobro da produção da unidade que vinha em segundo lugar, Minas Gerais”. Em meados da década de 1920, continua Love (1977, p. 53-54), Santos, o principal porto do estado, “exportava três vezes a quantidade embarcada para o estrangeiro pelo Rio de Janeiro, o segundo porto em importância”.

Com relação aos produtos, inicialmente foram as exportações de café que deram a São Paulo a sua prosperidade. Assim, ainda segundo Love (1977, p. 53-54), “por volta de 1920, o Estado também era o primeiro do país em produção industrial”.

A expansão não era apenas econômica, era também populacional. Esse crescimento demográfico se deveu, inclusive, à imigração estrangeira, completa Love, pois, “na República Velha, a metade dos imigrantes da Nação se estabeleceu em São Paulo”, muitos deles permanecendo nas áreas urbanas.

Para propósitos políticos,

[...] uma característica significativa da população de São Paulo era o índice de alfabetização, visto que, somente

as pessoas alfabetizadas podiam votar. E, infelizmente, em 1890, a taxa de São Paulo estava abaixo da média nacional, mercê, em parte, da sua grande população escrava no fim do Império. (LOVE, 1977, p. 55).

Em 1920 existiam duas Capitais dos Estados do Brasil com população entre 10.000 e 25.000 habitantes, totalizando 43.000 pessoas (CARDOSO, 1977, p. 21), enquanto Sorocaba possuía, em 1922, 44.635 (GARCIA, 2007, p. 14). É importante ressaltar, também, que, em 1929, Sorocaba era o segundo maior centro industrial do Estado, estando atrás somente da Capital.

É sob a ótica do crescimento populacional urbano, aliada às questões sociais e às motivações políticas e econômicas, referindo-se à década de 1910-20, sobre o pensamento dos reformadores², que Carvalho (2000, p. 227) escreve:

Na nova lógica, o analfabetismo é alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso. Erradicá-lo é a nova prioridade na hierarquia das providências de reforma educacional.

2 Escolas profissionalizantes – subsídios bibliográficos

Com a necessidade da formação de novos contingentes de mão-de-obra, preferencialmente especializados, nasce, em 1873, a Sociedade Propagadora da

²Entre os quais se destacam Lourenço Filho e Fernando de Azevedo

Instrução Popular, e, dez anos mais tarde, em 1883, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, sendo este mantido por aquela. Um dos grandes incentivadores para a criação daquelas instituições foi o liberal Carlos Leôncio de Carvalho (MORAES, 1990).

Com relação ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, é interessante observar que, entre os membros de sua diretoria e, mais especificamente, no conselho diretor do ano de 1887, consta Manoel Lopes de Oliveira (MORAES, 1990, p. 63). Manoel Lopes de Oliveira é citado por Bonadio (2004), em 1863, como “maior fortuna do município” de Sorocaba. Moraes (1990, p. 98) cita, na década de 1880, mais precisamente em 1882, a presença de “F. de Paula Mayrink, banqueiro no Rio de Janeiro” como diretor da Companhia Carris de Ferro de São Paulo, e que muitos dos acionistas dessa companhia eram acionistas do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Francisco de Paula Mayrink foi citado por Bonadio como o fornecedor de recursos para George Oeterer e Frank Speers, em 24 de outubro de 1890, fundarem a empresa “Santa Rosália” em Sorocaba. Evidencia-se, assim, que diversos membros da elite sorocabana tiveram participação na nascente indústria ferroviária e nas instituições que visavam à qualificação dos cidadãos através da instrução popular³.

Com relação às escolas profissionais de âmbito federal, a Proposição 195, de

1906, da Câmara dos Deputados, discutida na seção do dia 22 de dezembro daquele ano, é saudada

[...] como um marco na história do ensino industrial no Brasil, uma vez que representa, na República, o primeiro documento oficial habilitando, com recursos financeiros, o poder público a iniciar, entre nós, as escolas profissionais de âmbito federal. (FONSECA, 1961, v. 1, p. 158).

Nesse sentido, é interessante observar a trilha construída pelos interessados em oficializar o ensino industrial. Fonseca (1961, v. 1, p. 160) escreve que

Afonso Pena, em 15 de novembro de 1906 ao assumir a Presidência da República, dissera em seu Manifesto: A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis.

Em 17 de dezembro de 1906, dias antes da seção em que se discutiu a Proposição 195, segundo Fonseca (1961, v. 1, p. 158), o Senado recebia do Diretor e Secretário Geral de um congresso de Instrução que se realizava na época, um ofício acompanhado de um projeto. A importância do ensino industrial aos industriais, superior inclusive ao ensino das letras, fica evidente no artigo 30 do projeto apresentado, em que proibia, “por parte do Governo, de fundar novos ginásios e faculdades antes de ter criado os institutos profissionais cujo funcionamento previa o projeto” (FONSECA, 1961, v. 1, p. 160).

³ O termo instrução popular diz respeito ao sistema educacional que teria como meta atingir a grande maioria da população do país pelo ensino primário e profissional.

O Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado por Nilo Peçanha, instituiu escolas de aprendizes artífices em todas as unidades federadas, criando, assim, a rede federal do ensino industrial. Em 1910, 19 escolas já haviam sido instaladas e possuíam um total de 1.248 alunos efetivos (SCHWARTZMAN, 1984).

Nos anos seguintes, o Decreto n. 7.566 sofreria diversas modificações, “destacando-se o trabalho da ‘comissão de remodelação’ criada em 1921 pelo ministro Ildefonso Simões Lopes, sob a direção de João Lauderitz” (SCHWARTZMAN, 1984, p. 232). Em 1923 foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, em substituição à antiga Comissão de Remodelação; em 1927 foi criada a lei Fidelis Reis, de número 5.241, de 22 de agosto, que “tornava obrigatório o ensino profissional em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário, mas que não chega a ser implementada” (SCHWARTZMAN, 1984). Em 1934, a inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Industrial, que pela “primeira vez previa a colaboração das associações industriais com as escolas profissionais” (SCHWARTZMAN, 1984).

A partir da Constituição de 1937,

[...] as antigas escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em liceus industriais, e um amplo programa de edificações é iniciado, com um orçamento de dez mil contos estabelecido especificamente para este fim em 1938. Em 1939 já havia cerca de sete mil alunos nestes estabelecimentos em todo o país. (SCHWARTZMAN, 1984, p. 232).

Com relação ao Estado de São Paulo, segundo Laurindo (1962), os Decretos-Leis n. 2.118-B e 2.118-A, ambos de 28/09/1911, organizaram e regulamentaram, respectivamente, as Escolas Profissionais da Capital (institutos denominados “Escola Profissional Masculina” e “Escola Profissional Feminina”) e as denominadas “Escola de Artes e Ofícios” de Amparo e de Jacareí, de acordo com as leis n. 1.214, de 24/10/1910, e 1.245, de 30/12/1910.

Ainda segundo Laurindo (1962), “o desenvolvimento industrial impunha outras exigências ao operariado: não bastava unicamente o trabalho mecanicista”. Entende-se, pela afirmação do autor, que as disciplinas dos diversos cursos estavam voltadas essencialmente para o ensino prático. Nesse sentido, ainda segundo o autor, o Decreto n. 1.711, de 27/12/1919, introduziu, nas escolas profissionais, o ensino de Português, Geografia, História Pátria e de Instrução Moral e Cívica.

3 Aspectos urbanizacionais e políticos de Sorocaba

3.1 Aspectos urbanizacionais

A criação da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba insere-se num período de intensas transformações que aconteceram tanto em Sorocaba quanto na capital do Estado, nos anos anteriores, e que se seguiram à abolição e ao advento republicano, transformações essas motivadoras de um expressivo processo urbanizador que se iniciara em meados do século XIX, mais precisamente nos anos 1950 e 1960,

quando “o tropeirismo viveu seu período de glória” (STRAFORINI, 2001). As atividades urbanas, necessárias em função da feira de muares, tornaram-se a base da economia sorocabana, atraindo muitos comerciantes, manufatureiros, profissionais liberais, pequenos industriais, bem como atividades artísticas, culturais e de lazer.

O comércio de tecidos, área geradora de maior lucro, era explorado por importantes personalidades da sociedade. A continuidade do processo urbanizador se deu, também, com a criação, através de Luís Mateus Maylasky, da Companhia Sorocabana, que recebeu autorização para funcionar através do Decreto n. 4.729 de 24 de maio de 1871 (GASPAR, 2003, p. 35). As construções da fábrica “Santa Rosália” e da Estrada de Ferro Sorocabana impulsionaram a vida urbana existente, demandando, conseqüentemente, novas profissões e um novo modelo de trabalhador. No final do século XIX, Sorocaba já se destacava como um grande polo industrial, contando com um número de empresas maior que o da Capital.

Com relação às escolas e colégios, em 1914, existiam 20 escolas, sendo: três particulares, cinco municipais, 12 estaduais (WERNECK, 2006). Em 1929, o número total de estabelecimentos escolares existentes era de 43 escolas⁴.

Sorocaba, em 1927, já era bastante conhecida pela sua indústria na qual se

empregavam 15.000 operários, apresentava-se também como grande fornecedora de laranjas, inclusive para exportação, contando com mais de duzentos fruticultores representando quase dois milhões de árvores (BONADIO, 2004, p. 233). Há que se destacar também que, em 1929, Sorocaba possuía 7.000 operários trabalhando nas indústrias têxteis (SANTOS, 1929). Três anos mais tarde, em 1932, estatística elaborada pela polícia considerando apenas as cinco principais fábricas de tecidos, as fábricas de enxadas, de arreios e a Oficina da Sorocabana, indicava um total de 7.250 trabalhadores, sendo 4.654 (64%) do sexo masculino, 2.340 (32%) maiores e 759 (10%) estrangeiros (ALMEIDA, 2002, p. 398). Percebe-se por essa amostra que um grande contingente de trabalhadores, em Sorocaba, era formado por mulheres e menores, sendo estes, os menores trabalhadores, o enfoque do artigo 129 da Constituição de 1937.

Em 1936, Sorocaba era o “mais importante centro industrial do interior” (SILVEIRA, 1937, p. 42).

3.2 Aspectos políticos

Segundo Almeida (2002, p. 369), em 1901 houve, em São Paulo, a primeira dissidência relacionada ao Partido Republicano Paulista (PRP), com reflexos na política Sorocabana. Luiz Nogueira Martins, que desde 1897 comandava a política local, sofreu oposição dos Pires (Benedito Antonio Pires e seu filho Nhonhô Pires) que fundaram para isso o jornal “Cruzeiro do Sul”, enquanto que “O 15 de Novembro” defendia o grupo de Nogueira Martins. De 1901 até

⁴ Sorocaba, A cidade de Sorocaba em 1929, tópico “Higiene Escolar”, p. 271, 274 e 276, digitalizadas no Projeto Memória. Disponível em: <<http://memoria.fua.org.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

1906, com o apoio de Francisco Loureiro, Nogueira Martins continuou comandando a política local. Em 1906, Nogueira Martins perdeu o apoio de Loureiro, porém, recebeu as adesões dos Pires e de Luiz Pereira de Campos Vergueiro, então promotor. Residindo em São Paulo, Nogueira Martins transferiu a direção do partido, em Sorocaba, para Vergueiro, Pires, José de Barros e outros. Vergueiro passou, então, a comandar a política local até 1926. A oposição só voltaria a ocupar o poder em 1927, época em que seu diretório foi reconhecido pelo presidente Júlio Prestes. Vergueiro havia administrado Sorocaba em 1926 e 1927, quando, em 1927, assumiu a cadeira de Senador. Os membros da “oposição” eram os mesmos que conviviam com Vergueiro, participando das diretorias, nas entidades filantrópicas, culturais da imprensa falada e escrita, e mesmo na Santa Casa (ALEIXO IRMÃO, 1994, p. 535-552).

Sorocaba, em 1925, era administrada pelo prefeito Cap. João Clímaco de Camargo Pires; na presidência da Câmara dos Vereadores, o Dr. Luiz Pereira de Campos Vergueiro (WERNECK, 2006). O Partido Republicano tinha entre seus membros participantes do diretório de Sorocaba: José de Barros – Presidente e Dr. Luiz Pereira de Campos Vergueiro - Secretário⁵.

Iniciando-se no final do século XIX e avançando para o início do novo século, surgem muitas entidades com o objetivo de

defender os interesses dos trabalhadores e também dos imigrantes. Segundo Moraes (1990, p. 229),

[...] neste momento histórico, a maioria dos trabalhadores qualificados era, como se sabe, de origem imigrante e altamente resistente às investidas de controle do capital sobre o processo de trabalho. A necessidade de diminuir a influência deste tipo de operário e, ao mesmo tempo, exercer maior controle sobre a produção e reprodução do trabalhador coletivo, impõe a adoção das estratégias propiciadas pela organização científica do trabalho.

Com base no relatório escrito pelo Inspetor do Ensino profissional, Ribeiro (1985) destaca o pensamento dos gestores dessa modalidade de ensino, sintetizando que

[...] precisamos ter operários nossos, evitando-se a importação de elementos, muitas vezes banidos de suas terras de origem, pelas idéias subversivas que professam, e que tudo anarquizam [...]. É uma questão patriótica a difusão das escolas profissionais [...] veículo seguro de nacionalização [...].

Recorrendo a Aprígio Gonzaga, Moraes (1990, p. 222) escreve que um dos objetivos da escola profissional é “a formação moral do operário, sua constituição em cidadão apto, competente, operoso, moralizado”, significando que “na era atual, o obreiro educado e consciente de seus deveres e direitos, unido ao patrão no trabalho comum, será a base do progresso e da prosperidade em que se assentará

⁵ Jornal Cruzeiro do Sul, edição de 26/02/1920, número 4103, p. 01, digitalizada no Projeto Memória. Disponível em: <<http://memoria.fua.org.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

a Pátria a grandeza de suas instituições'. Portanto, à escola profissional caberia 'educar a personalidade, mais do que instruir'" (MORAES, 1990, p. 222). Dessa forma, teve início em 1924,

[...] a iniciativa pioneira de ensino sistemático de ofícios, notadamente para as ferrovias, com a criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Seu objetivo estratégico seria dar uma 'resposta técnica' à conquista operária da jornada de 8 horas de trabalho. (CUNHA, 2000, p. 131).

Nesse aspecto, segundo Moraes (1990, p. 222), "a escolha dos métodos de ensino estão perfeitamente articulados aos fins colimados de moralização do trabalhador."

4 Os processos de criação e instalação da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba

A inexistência de mão-de-obra nacional especializada fomentou, em Sorocaba, assim como em outras regiões, a importação de operários das mais diversas nacionalidades. Nas duas primeiras décadas do século XX, o quadro de trabalhadores das organizações sorocabanas era composto, notadamente, por operários originários do continente europeu, com alguma experiência em entidades que defendiam os interesses da classe trabalhadora. O declínio da importação de mão-de-obra, a proibição pelo governo da continuidade de exploração do trabalho infantil e as reivindicações ocorridas entre 1910 e 1920,

pela redução da jornada de trabalho, pela melhoria dos salários e contra os abusos cometidos pelos empresários, motivaram a classe dirigente a preparar cientificamente, isto é, através de escolas, a mão-de-obra necessária.

Representante político da região de Sorocaba, o Cel. Fernando Prestes, entre 1898 e 1922, exerceu os mandatos de Presidente e Senador do estado de São Paulo. Nessa mesma época, entre 1919 e 1921, Júlio Prestes, filho do coronel, exercia o mandato de Deputado Estadual pelo 4º Distrito (GARCIA, 2007, p. 56). Em 1911, Luiz Pereira de Campos Vergueiro foi eleito deputado e, posteriormente, prefeito. Aliado de Nogueira Martins, recebeu deste a direção do partido, em Sorocaba, e passou a comandar a política local. Vergueiro foi, ainda, deputado e senador, ocupando, com os Prestes, o poder regional durante as duas primeiras décadas do século XX.

Luiz Pereira de Campos Vergueiro e os Prestes, respaldados pelos industriais e coerentes com o encaminhamento dado ao ensino público nacional e estadual, convergiam num ponto: eram a favor da criação de escolas voltadas apenas para a instrução popular.

Assim, com a força econômica da cidade e poder político consolidado, em 30 de dezembro de 1921, com a Lei n. 1.860, Sorocaba recebeu a autorização para a criação da Escola Profissional. Nessa mesma Lei, as cidades de Tatuí, Faxina, Bauru, Jundiaí, Piracicaba e Bragança também foram contempladas com a criação de escolas profissionais.

Apesar de existir a autorização para a instalação, a escola só iria iniciar suas atividades em 1929. Pode-se supor que interesses políticos, como, por exemplo, a eleição para Presidente do Estado ou da República, no caso de Júlio Prestes, fizesse com que a notícia da instalação da escola esperasse pelo momento mais adequado. Outro motivo para a demora de quase oito anos da instalação pode ter sido a reforma da instrução pública ocorrida em 1925. Conforme Moraes (1990, p. 226), a reforma promovida pelos “tradicionalistas”, no governo de Carlos de Campos, introduziu algumas modificações no funcionamento das escolas profissionais que são extremamente criticadas pelos educadores “reformadores”.

A reportagem publicada pelo jornal *Cruzeiro do Sul*, em 26 de junho de 1994, escrita por Afonso Celso de Oliveira, comemorativa dos 65 anos da escola, descreve como ocorreu a instalação da escola:

Júlio Prestes, semanalmente, aos sábados, passava por Sorocaba, a caminho de sua fazenda localizada entre Tatuí e Itapetininga. Aqui aportado, impreterivelmente ‘filava’ o cafezinho em casa do Dr. João Machado, que seria nosso próximo prefeito. D. Amélia César Machado de Araújo, com o primeiro filho a estudar fora de Sorocaba, vivia inconformada com isso. Certo dia planejara pedir ao Governador uma escola. Amadurecida a idéia, e já do conhecimento do marido, tocara no assunto, pedindo a Júlio Prestes que criasse ao menos um ginásio em nossa terra.

Ao que ele respondeu:

[...] para Sorocaba, cidade tipicamente industrial, melhor caberia uma escola profissional. É que qualquer outro tipo estaria, talvez, fora das possibilidades da maioria de nossa população, constituída de operários.

O autor indica que, continuando o diálogo, D. Amélia lhe dissera: “Então, nos dê essa escola”. Ao que Júlio Prestes respondera, em tom de brincadeira: “agora não, estou com muita pressa”.

Afonso Celso relata, ainda na reportagem, os interesses políticos envolvidos na instalação da escola. “Com o esquema que levava Júlio Prestes aos ‘Campos Elíseos’, caíra a longa influência vergueirista em Sorocaba”. Ao montar o novo diretório na cidade, Júlio Prestes recebeu as condições necessárias exigidas pela sociedade local, na pessoa de Gustavo Scherepel: “desde que o estado desse escolas para Sorocaba”. Em um almoço, na fazenda de Júlio Prestes, foram acertados os planos para a implantação da Escola Profissional e, naturalmente, os meios de consolidação política, o que culminou, posteriormente, com a eleição do Dr. João Machado para prefeito.

A cisão na política local explicaria as versões para a instalação da escola que estão descritas nas reportagens abaixo: uma veiculada no dia 17 de maio de 1929, do jornal *Cruzeiro do Sul*, em que dizia “neste dia, embora ainda essa derrota não tivesse se consumado, o governo iniciava o pagamento de sua promessa”; e outra, no dia 24 do mesmo mês, no mesmo jornal, reforçando com valores e nomes, que estava

[..] autorizado crédito de 197:750\$000 para as despesas de instalação, e, também, a nomeação de Oscar Lindholm de Oliveira, para diretor, vindo removido de Franca; Guimar Baddini, guarda-livros; Frederico Scherepel, escriturário; Hércules Tavares de Campos, porteiro; Antonio Funes, professor de Aritmética e Geometria; e Job Aires Dias, professor de Português e Educação Cívica.

A instalação da instituição aconteceu durante o mandato de Júlio Prestes como governador do estado, época em que o grupo de reformadores⁶ atuava em São Paulo e era favorável às ideias de Roberto Mange relacionadas à qualificação do trabalhador, e que, além de criticar a não instalação das escolas já criadas, também enfatizava a necessidade de criar e instalar outras. Mange tinha ligações com Horácio da Silveira com quem já havia trabalhado e que era diretor da escola feminina da Capital; mantinha relações com Gaspar Ricardo Junior, diretor da Estrada de Ferro Sorocabana, além de outros empresários ligados à Confederação das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP).

A escola foi instalada em 09/06/1929, na Rua Barão do Rio Branco, n. 228/280, esquina com a Rua Álvaro Soares, ruas centrais da cidade, em imóvel de dois andares, que anteriormente havia abrigado uma empresa beneficiadora de algodão, pertencente a Mateus Maylasky, e, posteriormente, um hotel. A casa possuía duas entradas, sendo uma reservada ao setor

masculino, pela Rua Barão do Rio Branco, e a outra, reservada ao setor feminino, pela Rua José Bonifácio, atrás da escola.

Observa-se que, na Escola Profissional Secundária Mista “Cel. Fernando Prestes”, de Sorocaba, estavam matriculados no ano de 1939, 716 alunos e alunas, o que representava 10% do total citado por Schwartzman (1984, p. 232) para o mesmo ano, demonstrando a importância da instituição para esse modelo de ensino.

Considerações finais

A região sorocabana surge como local apropriado para atender aos anseios dos políticos locais que poderiam, através da instalação da escola profissional, simultaneamente, demonstrar ao povo suas preocupações com a educação fornecendo cursos apropriados à economia local, e, aos industriais, mão-de-obra preparada segundo princípios que atenderiam aos próprios empregadores.

Percebe-se, através das pesquisas efetuadas, que os discursos da época estampavam toda a coesão e uniformidade que permeavam os pensamentos e atos de muitos da classe patronal e dos políticos, via de regra personagens que participavam simultaneamente dos dois grupos, e que, nesse caso, converge para o dualismo do sistema escolar brasileiro: escolas para a elite forneceriam cursos secundário e superior, e, escolas para o povo forneceriam cursos primário, normal e profissional. E mais, que o povo não teria preparo, talvez intelectual, físico, moral ou higiênico, para frequentar cursos que não

⁶ O grupo contava, entre outros, com Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

fossem os profissionais.

Nesse contexto, surgem e são reelaboradas as escolas técnicas. Contando com o poder dos seus industriais e com o respaldo de seus representantes políticos, nas esferas local, estadual e federal, em 1921, Sorocaba recebe a autorização para o funcionamento da Escola Profissional *Mixta* de Sorocaba, porém a escola só iria iniciar suas atividades em julho de 1929.

Pode-se supor que interesses políticos, como, por exemplo, a eleição para

Presidente do Estado ou da República, no caso de Júlio Prestes, fizesse com que a notícia da instalação da escola esperasse pelo momento mais adequado. Outro motivo para a demora de quase oito anos da instalação da escola pode ter sido a reforma da instrução pública, ocorrida em 1925, que introduziu algumas modificações no funcionamento das escolas profissionais e que são extremamente criticadas pelos educadores “reformadores”.

Referências

ALEIXO IRMÃO, José. *A Perseverança III e Sorocaba: 1889 – 1930*. Sorocaba, SP: Fundação Ubaldino do Amaral, 1994. v. 2. 600p.

ALMEIDA, Aluisio. *Sorocaba – 3 séculos de história*. Itu, SP: Ottoni, 2002. 416p.

AZEVEDO, Fernando. A descentralização e a dualidade de sistemas. In: _____. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996. Cap. III, p. 607-652.

BONADIO, Geraldo. *Sorocaba – a cidade industrial*. Sorocaba, SP: Linograf, 2004. 300p.

CARDOSO, Fernando Henrique. Dos governos militares a Prudente – Campos Salles. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Difel, 1977. T. III, cap. II.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cinthya Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. 606p.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios na industrialização*. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000. 244p.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. 2 v.

GARCIA, José Roberto. *A Escola Profissional Mixta de Sorocaba: uma contribuição para o estudo de seus alunos e grade curricular (1929-1942)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, SP, 2007.

GASPAR, Antonio Francisco. *Histórico do início, fundação, construção e inauguração da Estrada de Ferro Sorocabana: 1870 – 1875*. Sorocaba, SP: Paratodos, 2003. 241p.

LAURINDO, Arnaldo. *50 anos de ensino profissional – estado de São Paulo: 1911-1961*. São Paulo: Irmãos Andrioli, 1962. 2 v.

LOVE, Joseph. O poder dos Estados, análise regional. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Difel, 1977. T. III, cap. II.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo – 1873 a 1934*. 1990. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. Qualificação da força de trabalho: a experiência das escolas profissionais do Estado de São Paulo – 1911/1942. *Revista História, Ensino e Pesquisa*, Porto Alegre, RS, ano 1, n. 2, p. 142-145, ago. 1985.

SANTOS, Alexandre Guimarães dos. *Relatório dos Serviços executados pelo Posto de Higiene de Sorocaba – 1929*. Disponível em: <http://memoria.fua.org.br/intendencia_municipal_1929/>. Acesso em: out. 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora de Universidade de São Paulo, 1984.

SILVEIRA, Horácio A. da. *Relatório 1936 – Superintendência da Educação Profissional e Doméstica. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública – Estado de São Paulo*, Publicação n. 9, 1937.

STRAFORINI, Rafael. *No caminho das tropas*. Sorocaba, SP: TCM – Comunicação, 2001. 130p.

WERNECK, Bráulio. *Almanach Ilustrado de Sorocaba, 1914*: repositório histórico, literário e recreativo, com ilustrações. Taquarituba, SP: Gril, 2006. 270p.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado para publicação em novembro de 2011

PIIER - Programa de Integração e de Inclusão Etnicorracial: ações afirmativas na UNEMAT

PIIER - Program of Integration and Ethnic-racial Inclusion: affirmative action in UNEMAT

Valci Aparecida Barbosa*

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima**

* Especialista em Didática do Ensino Superior. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: valcibarbosa@gmail.com

** Professora Doutora em Educação vinculada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: elizeth@top.cpm.br

Resumo

Este artigo origina-se de uma pesquisa realizada em 2008/2 no curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres. O objetivo foi analisar o PIIER a partir da percepção dos docentes, discentes cotistas e não cotistas. O PIIER foi implantado em 2005/2 como uma política de ação afirmativa de acesso de candidatos autodeclarados negros na UNEMAT. Os resultados apontaram que a interação entre alunos cotistas e não cotistas nas atividades em sala de aula e extraclasses se davam naturalmente. Uma parte dos pesquisados percebem o PIIER como discriminatório, outros acreditam que contribui para o acesso à universidade, enquanto outros entendem que as cotas devem ser sociais. Concluímos que existem concepções discriminatórias nas falas dos sujeitos, o que denota a necessidade de uma (re)educação.

Palavras-chave

Universidade. Políticas afirmativas. Re(educação).

Abstract

This article comes from a survey conducted in 2008/2 in the Nursing Degree Course at the University of Mato Grosso (UNEMAT) in Cáceres. The objective was to analyze the PIIER from the perception of teachers, students and shareholder students. The PIIER was implemented in 2005/2 as an affirmative action policy of self-identified black candidates access at UNEMAT. The results showed that the interaction between shareholders and non-shareholders students in activities in the classroom and outdoors happened in a normal way. Some of the participants perceive PIIER as a discriminatory, others believe that contributes to college access, while others believe that quotas should be social. We conclude that there are discriminatory conceptions in the subject speech, which shows the need for a (re) education.

Key words

University. Affirmative action policies. Re(education).

Introdução

Falar da vida e trajetória do povo negro é reportarmo-nos aos tempos da colonização, período em que a escravidão foi oficializada no Brasil. A serviço de uma mão-de-obra barata, homens e mulheres negros, nascidos no continente africano, foram traficados e mantidos sob cárcere em favor do sistema econômico vigente naquele momento em todas as Américas. A escravização dos diversos grupos, etnias, comunidades, famílias que para cá vieram, não ocasionou apenas a privação de sua liberdade. Por sua vez, estes perderam também a posse de suas mentes, sua identidade, sua moradia, sua família entre outras benesses que, quiçá, com mais um centenário poderão recuperar.

O Brasil ocupou a lista dos últimos países que aboliram a escravidão. Mesmo “libertos”, este grupo, ainda hoje, sofre com o processo de discriminação, de exclusão e de minoração de suas capacidades, situação essa que reforça o alarmante percentual de desigualdade entre brancos e negros. No ensino superior essas desigualdades são ainda mais gritantes.

Buscando minorar essas disparidades, começaram a surgir, timidamente a partir de meados da década de 1980 e com maior efervescência nos anos 90, ações de mobilização desencadeadas por movimentos de luta em prol de condições de igualdade entre negros e brancos, tais como a criação de cursinhos pré-vestibulares específicos para negros.

Essas pequenas ações, refletidas no clamor por igualdade, foram percebidas

pelas Universidades levando-as a repensar sua função social e a buscar os mecanismos de uma possível intervenção acadêmica, dentre as quais, destacamos a adoção de políticas de ações afirmativas.

Na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), foi criado, em 2004, e implantado, em 2005, o Programa de Integração e Inclusão Etnorracial (PIIER), garantindo a destinação de 25% das vagas ofertadas em todos os cursos de graduação a candidatos autodeclarados negros e pardos.

Elegemos o PIIER como objeto de estudo visando compreender, decorridos 04 anos de implantação do programa, qual a concepção dos sujeitos em relação ao mesmo. Essa questão norteou todo o processo de investigação e elegemos o curso de Enfermagem – Campus de Cáceres - UNEMAT como *locus* da investigação. O curso de Enfermagem foi criado em 2001 e, desde então, é um dos cursos de maior concorrência no concurso vestibular desse Campus e da UNEMAT, possui sistema integral de ensino e funciona no turno diurno.

Os sujeitos pesquisados foram os docentes e discentes – cotistas e não cotistas vinculados a esse curso.

Para realizar a investigação, utilizamos como metodologia o estudo de caso sob a ótica da abordagem quali-quantitativa. As percepções dos sujeitos foram coletadas a partir da aplicação de um questionário.

Este artigo está estruturado em tópicos. No primeiro momento, apresentamos um breve contexto histórico do negro no ensino superior e a implantação do

sistema de cotas em nível nacional e na UNEMAT. No segundo momento, relatamos o passo-a-passo da investigação e as percepções dos sujeitos em relação ao programa, a partir da análise dos resultados obtidos na aplicação do questionário. Ao final apontamos as possibilidades apresentadas em relação ao programa, tendo a (re) educação dos sujeitos como uma forma de superação do preconceito racial.

O negro no ensino superior e o sistema de cotas nas universidades públicas: uma questão de oportunidade?

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, em seu artigo 6º estabelece como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

Especificamente no que se refere à Educação o Art. 205 da Carta Magna prevê que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2004, p. 121).

No entanto a população brasileira de menor poder aquisitivo e que, na maioria, agrega o fator raça (negro) como adjetivante encontra-se numa realidade totalmente diversa da realidade da população de maior poder econômico, quase sempre de brancos. No acesso à educação, essas diferenças são ainda mais perceptíveis e contri-

buem para que a distorção idadeXsérie se eleve, bem como para que a deficiência de aproveitamento escolar acumule durante o percurso escolar, refletindo principalmente no quesito acesso à universidade.

Moraes atribui a baixa absorção de ‘negros’ pelas universidades a fatores como:

a) à pobreza; b) a qualidade da escola pública; c) preparação insuficiente; d) pouca persistência (pouco apoio familiar comunitário); e e) com a forma exame de seleção (o exame de vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas). (MORAES, 9º ANPED-CO, julho/2008).

Concorrer em igualdade de condições a uma vaga na universidade, principalmente em IES públicas, torna-se quase uma batalha e, nessa “disputa”, o negro quase sempre sai vencido. Santos retrata essa realidade ao registrar que:

[...] os jovens negros, para titularem-se tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação racial de que eram vítimas. Essa situação fez com que os “movimentos” em prol de condições de igualdade entre negros e brancos, tais como a grande demanda por acesso ao ensino superior, chegasse às Universidades, buscando condições diferenciadas para o acesso aos seus cursos de graduação. Dentre os instrumentos adotados destacamos as políticas de ação afirmativas, o sistema de cotas. (SANTOS, 1985, p. 287).

Para superar essa dicotomia e minorar a desigualdade de condições de acesso à universidade, surgem as políticas de ações afirmativas com maior destaque a partir da realização da “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em Durban – África do Sul – entre 30 de agosto a 7 de setembro de 2001.

Nessa Conferência, o governo brasileiro apresentou um estudo em que diagnosticava as desigualdades existentes entre brancos e negros no país, e apresentou uma proposta, formulada a partir da análise de indicadores socioeconômicos coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisas Econômicas (IPEA) que apontaram a adoção de políticas de Ação Afirmativa como meio de garantir condições de equidade para a população brasileira.

Para Gomes, políticas de ações afirmativas são:

[...] políticas (públicas e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e dos efeitos de discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. [...] impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas elas, visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. (GOMES, 2003, p. 21-22).

A adoção de políticas destinadas especificamente a uma clientela, como o sistema de cotas, quase sempre causa polêmica, pois estão permeadas por um discurso sociológico, econômico, político, filosófico, humanístico e histórico dos seus propositores. Nessas discussões, há sempre duas posições que se destacam, seja na defesa, seja contra essa prática; há também os que se silenciam, mas que não deixam de ter um conceito sobre o assunto.

Nos últimos anos, o Governo Federal tem assumido mais incisivamente o papel de promotor de políticas públicas de inserção de candidatos no ensino superior, destacando-se entre outros, a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Destacamos, ainda, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), bem como a homologação, em 20/07/2010, do Estatuto da Igualdade Racial (projeto de Lei que tramitou entre a Câmara e o Senado por quase oito anos). A homologação desse Estatuto foi comemorada por todos os que militam e/ou estudam as relações raciais no Brasil, pois constitui um marco do reconhecimento das diferenças históricas entre brancos e negros, bem como da necessidade da adoção de mecanismos específicos de reparação e minoração dessas desigualdades.

Em contraposição à adoção de sistema de cotas raciais, encontramos aqueles que pensam que as políticas de inclusão devem ser propostas tendo como base a situação econômica da população. Entendem que a adoção de cotas sociais,

em vez de cotas raciais, beneficiaria mais diretamente a população negra, reconhecendo que, da população brasileira que sobrevive abaixo da linha de pobreza, o maior percentual é de negros. Outro princípio, presente nas discussões acerca da adoção de cotas específicas para negros é de que essa prática fere a democracia, pois rompe com o princípio de igualdade entre os cidadãos e, ao ferir o princípio de igualdade, o sistema de cotas se torna inconstitucional e, portanto, ilegal.

São conceitos diferentes sobre um mesmo tema e sobre os quais buscamos compreender, como se revelariam a partir da percepção dos sujeitos investigados.

Contextualizando o PIIER na UNEMAT

Criada em 1978 como Instituto de Ensino Superior de Cáceres, a UNEMAT nasceu no interior do Estado e tem se mantido nessa condição, oferecendo à população oportunidades para a melhoria da qualidade de vida por meio da Educação. A UNEMAT possui estrutura multicampi, sendo estes localizados nos municípios de Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Juara, Luciara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra, totalizando 11 *campi* e atende, aproximadamente, 134 municípios do Estado de Mato Grosso.

A sede administrativa da UNEMAT está localizada na cidade de Cáceres, interior do Estado de Mato Grosso, distante 210 Km da capital Cuiabá. Atualmente a UNEMAT oferece graduação, bacharelado e licenciatura, nas modalidades de cursos

regulares (com ingresso semestral), Licenciaturas Parceladas, Ensino Aberto e a Distância, Educação Superior Indígena, cursos para clientela específica e Cursos Fora de Sede. Oferta, ainda, a pós-graduação *Lato e Stricto Sensu* por meio de cursos Institucionais de Mestrado e Interinstitucionais de Mestrado e Doutorado.

Os primeiros passos na implementação de um sistema de cotas na UNEMAT foram dados em 2003, capitaneados pelo Prof. Me. Paulo Alberto dos Santos Vieira, professor do curso de Ciências Contábeis do Campus de Cáceres, que, retornando do mestrado, trouxe consigo essa preocupação para a UNEMAT.

Costa, confirma essa situação quando relata que:

[...] o prof. Paulo Alberto relatou-me que trazia consigo uma preocupação: de que a UNEMAT precisava aumentar a relativa proporção da presença negra. Embora não se tivesse notícia de tais dados na instituição, disse que a ausência poderia ser observada a olho nu. No entanto, seu pensamento se fixava em um só, viabilizar as reservas de vagas na instituição. (COSTA, 2006, p. 51)

A concretização desse intento teve início com a publicação da Portaria n. 328/2004-Reitoria, instituindo a Comissão de Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes (CEPICS), constituída por professores, funcionários e acadêmicos, sob a presidência do professor Paulo Alberto dos Santos Vieira. Após várias reuniões da CEPICS, trazendo à discussão relatos de experiência de outras instituições que

já haviam adotado o sistema de cotas, a UNEMAT, a exemplo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade de Brasília, aprova, na 2ª sessão Ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), a Resolução n. 200/2004, instituindo o seu sistema de cotas, denominado: “Programa de Integração e de Inclusão Etnicorracial (PIIER)”.

De acordo com o Art. 2º da Resolução n. 200/2004 do CONEPE, a UNEMAT deverá:

Disponibilizar, a partir do Concurso Vestibular 2005/2 e por um período de 10 (dez) anos, 25% das vagas de todos os processos seletivos da UNEMAT, para estudantes negros, em cada um dos cursos regulares de graduação, modalidades diferenciadas e turmas especiais oferecidos por esta Instituição de Ensino Superior, excetuando-se o 3º grau indígena”.

“§ 1º Serão considerados negros, para efeitos desta Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”.

“§ 2º No ato de inscrição aos processos seletivos da UNEMAT, o candidato negro que desejar concorrer às vagas previstas no *caput* deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e fazer a auto-declaração do grupo racial a que pertence”.

“§ 3º poderá candidatar-se às vagas destinadas ao PIIER o candidato que:

I – tenha feito seus cursos, fundamental e médio, exclusivamente em escolas públicas ou;

II – comprove residência no Estado de Mato Grosso há pelo menos três anos;

III – tenha cursado o ensino fundamental e médio em estabelecimentos particulares, com bolsa de estudo total ou parcial. (UNEMAT, 2004).

Conforme previsto na Resolução 200/2004-CONEPE, o PIIER foi implantado em todos os *campi* da UNEMAT a partir do concurso vestibular 2005/2.

Os sujeitos e suas percepções em relação ao PIIER: o passo-a-passo da investigação

Esta pesquisa originou-se do interesse em compreender, decorridos quase 4 anos da implantação do PIIER, a percepção dos docentes e discentes cotistas e não cotistas, do 1º ao 7º semestres do curso de Enfermagem cujo ingresso se deu entre 2005/2 a 2008/2 regularmente matriculados e em situação ativa no período letivo 2008/2, totalizando 289 discentes. O número de matriculados do 1º ao 7º semestres, ingressantes via PIIER nos períodos 2005/2 a 2008/2, e a situação ativa destes em 2008/2 foram levantados na Supervisão de Apoio Acadêmico do Campus de Cáceres. Utilizamos, ainda, para coleta dessas informações, o sistema de matrículas on-line e o fluxograma do curso. Nesta pesquisa, os discentes matriculados no 8º semestre não foram considerados porque ingressaram em 2005/1, período em que a UNEMAT ainda não possuía o sistema de cotas. Também fizeram parte do público-alvo da pesquisa 45 (quarenta e cinco) docentes do curso

de Enfermagem. As informações sobre o número de docentes foram coletadas na Secretaria do Curso de Enfermagem, a partir do lotacionograma do período letivo 2008/2. O total de sujeitos, incluindo discentes e docentes, foi de 334 (trezentos e trinta e quatro).

Observamos, conforme quadro 01, que do total de alunos regularmente matriculados no curso de Enfermagem – 1^a ao 7^a semestres, 22,1% são cotistas e 77,9% não cotistas. Do total de alunos cotistas, 57,8% responderam ao questionário e 77,3% dos alunos não cotistas também responderam.

Quadro 1 – Número de discentes (cotistas e não cotistas) e percentual de respondentes ao questionário

Semestre em Curso	Total de alunos no Semestre	N. de alunos Cotista	% alunos cotista	N. de alunos não cotista	% alunos não cotista	Percentual de Respondentes			
						Cotista	% de resp.	Não Cotista	% de resp.
1 ^o	39	10	25,6	29	74,4	09	90,0	23	79,3
2 ^o	43	12	27,9	31	72,1	06	50,0	25	80,6
3 ^o	48	11	22,9	37	77,1	06	54,5	35	94,6
4 ^o	47	10	21,3	37	78,7	07	70,0	31	83,8
5 ^o	38	08	21,1	30	78,9	03	37,5	18	60,0
6 ^o	38	09	23,7	29	76,3	03	33,3	23	79,3
7 ^o	46	04	8,7	42	91,3	03	75,0	18	42,9
Total	289	64	22,1	225	77,9	37	57,8	174	77,3

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

Quadro 2 – Número de docentes e percentual de respondentes

Curso e Campus	N. de Docentes	N. de respondentes	Percentual
Bacharelado em Enfermagem – Campus de Cáceres/UNEMAT	45	18	40,0%

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

Se considerarmos o percentual global de discentes e de docentes que responderam ao questionário, este fica em 68,6%. Para Babbie (2001 *apud* LIMA, 2008, p. 118), esse índice de retorno é considerado bom pelos parâmetros da estatística, pois uma taxa de resposta de pelo menos 50% é geralmente considerada adequada

para análise e relatório; uma taxa de pelo menos 60% é considerada boa, e uma taxa de 70% ou mais é considerada como muito boa.

A coleta de dados foi realizada com a aplicação de um questionário, estruturado com 06 (seis) questões, sendo cinco objetivas e uma subjetiva. Os sujeitos

não se identificaram. Para a tabulação dos dados, organizamos os sujeitos e os codificamos as letras “D” para os docentes, seguido de ordem numérica, e “A” para os discentes, seguido de ordem numérica.

Analisando os resultados: uma realidade que se descortina

Não concordo com a existência do PIIER. Sou negra e mesmo assim não concordo. Vejo isso como nos colocando como incapacitados. Sou a favor de cotas para pessoas de baixa renda. Não ao PIIER. Não ao PIIER. (Aluno A181)

O PIIER veio para ajudar as classes menos favorecidas. Não acho que é uma discriminação, pois no nosso país há uma população miscigenada. Durante o processo histórico os negros sofreram muitas exclusões. Pelo amor de Deus o PIIER não pode parar. (Aluno A165).

As transcrições acima retratam a opinião de dois alunos, um cotista e outro não cotista, pertencentes à mesma raça (negros). Por um lado, temos o aluno que rejeita o PIIER por considerá-lo discrimina-

tório e preconceituoso e, por outro, temos o aluno que vê no PIIER a oportunidade de ingressar em uma universidade e de minimizar as desigualdades de condições sociais e raciais presentes na sociedade brasileira.

Essas duas vertentes estão claras nos resultados obtidos na pesquisa e apontam que, nos espaços do curso de Enfermagem da UNEMAT - Campus de Cáceres, existem percepções, tanto de docentes quanto de discentes, que evidenciam o preconceito racial e, conseqüentemente, este se reflete nas relações acadêmicas.

Os conceitos de submissão, de servidão, de minoração, de negação do povo negro, da sua história e cultura, foram construídos e repassados de geração a geração e continuam enraizados socialmente, perpetuando a discriminação e os preconceitos raciais.

Para compreendermos os resultados obtidos no questionário, utilizamos a metodologia de agrupar as respostas semelhantes obtidas em cada alternativa e em cada questão, por segmentos (docente ou discente), conforme pode ser observado nos quadros a seguir.

Quadro 3 – Interação dos alunos cotistas nas atividades em sala de aula

Alternativas	Docentes		Discentes	
	N.	%	N.	%
1 - Boa	02	11,1	33	15,6
2 - Muito Boa	01	5,6	16	7,6
3 - Insuficiente	00	0,0	09	4,3
4 - Igual ou sem diferença em relação aos alunos não cotistas	11	61,1	126	59,7
5 - Outros	04	22,2	20	9,5
Respostas nulas	00	0,0	06	2,8
Não respondeu	00	0,0	01	0,5
Total	18	100,00	211	100,00

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

A interação dos alunos cotistas nas atividades em sala de aula é igual ou sem diferença em relação aos alunos não cotistas na percepção de 61,1% dos docentes e de 59,7% dos discentes. Para 11,1% dos docentes e para 15,6% dos discentes a interação é boa. A opção “muito boa” foi a resposta escolhida por 5,6% dos docentes e

por 7,6% dos discentes e apenas 4,3% dos discentes consideram a interação como “insuficiente”. Outras respostas, livremente elaboradas pelos respondentes, obtiveram o percentual de 22,2% de docentes e 9,5% de discentes, conforme pode ser observado no quadro 03.

Quadro 4 – Interação dos discentes cotistas nas atividades extraclasse ou em grupo.

Alternativas	Docentes		Discentes	
	N.	%	N.	%
1 - Naturalmente, a forma de ingresso não interfere nesta relação	14	77,8	187	88,6
2 - É necessária a intervenção do docente ou de outros colegas para possibilitar esta interação	00	0,0	03	1,4
3 - Os alunos cotistas sempre se organizam em grupo diferenciado, na maioria das vezes composto por colegas que ingressaram pelo PIIEP	00	0,0	06	2,8
5 - Outros	04	22,2	15	7,1
Total	18	100,00	211	100,00

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

No quadro 04, podemos verificar que 77,8% dos docentes e 88,6% dos discentes optaram pela alternativa “1” e responderam

que a interação de discentes cotistas e não cotistas nas atividades extraclasse e em grupo ocorre naturalmente; a forma de

ingresso não interfere nessa relação. Para 1,4% dos discentes essa interação depende da intervenção do docente ou de outros colegas, e 2,8% dos discentes assinalaram a

alternativa “3”, respondendo que os alunos cotistas sempre se organizam em grupo diferenciado, na maioria das vezes, composto por colegas que ingressaram pelo PIIER.

Quadro 5 – Participação dos alunos cotistas nas atividades pedagógicas do curso: colegiados, realização/organização de eventos ou cursos, etc.

Alternativas	Docentes		Discentes	
	N.	%	N.	%
1 - O aluno cotista é mais disponível e demonstra maior interesse	00	0,0	07	3,3
2 - O aluno não cotista é mais disponível e interessado	00	0,0	08	3,8
3 - Não há diferença entre alunos cotistas e não cotistas	13	72,2	185	87,7
5 - Outros	05	27,8	11	5,2
Total	18	100,00	211	100,00

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

O quadro 05 apresenta as respostas dos sujeitos em relação à participação dos alunos cotistas nas atividades pedagógicas do curso: colegiados, realização/organização de eventos ou cursos. As respostas apontam que 72,2% dos docentes e 87,7% dos discentes entendem que não há diferença entre alunos cotistas e não cotistas nas atividades pedagógicas do curso. Para 3,3% dos discentes o aluno cotista é mais disponível e demonstra maior interesse, ao passo que 27,8% dos docentes e 5,2% dos discentes escreveram outras respostas, as quais transcrevemos a seguir:

- Não sei (D02), (A95).
- Não é questão de interesse ou de disponibilidade, mas cotistas apresentam mais dificuldade de aprendizado no geral (D05).
- Não sei quem é cotista (D14), (D18), (A18), (A66), (A105), (A176), (A186), (A187).
- Não tem presença de outros, ou seja, cotista (A96).
- Não sabemos. Os cotistas não se identificam (A114).
- Os alunos cotistas têm maior dificuldade em demonstrar interesse (A161).
- O cotista dificilmente participa desses eventos (A209).

Quadro 6 - Avaliação do PIIER enquanto programa diferenciado de inclusão

Alternativas	Docentes		Discentes	
	N.	%	N.	%
1 - É a solução para a inclusão racial na Universidade	01	5,6	23	10,9
2 - Sem o PIIER a maioria dos alunos negros que hoje estão na Universidade não teriam condições de ingressar	01	5,6	23	10,9
3 - Os alunos ingressantes pelo PIIER teriam ingressado mesmo sem o sistema de cotas	03	16,7	32	15,2
4 - O sistema de cotas privilegia e discrimina	12	66,7	122	57,8
5 - Outros	01	5,6	07	3,3
6 - Respostas nulas	00	0,0	02	0,9
7 - Pesquisados que não responderam	00	0,0	02	0,9
Total	18	100,00	211	100,00

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

Conforme apresentado no quadro 06, quando pedimos para os respondentes fazerem uma avaliação do PIIER enquanto programa diferenciado de inclusão, verificamos que 66,7% dos docentes e 57,8% dos discentes avaliaram que o sistema de cotas privilegia e discrimina. Em segundo lugar, na opinião de 16,7% dos docentes e de 15,2% dos discentes avaliaram que

os alunos ingressantes pelo PIIER teriam ingressado mesmo sem o sistema de cotas. Duas alternativas obtiveram a mesma avaliação na opinião de 5,6% dos docentes e de 10,9% dos discentes, quais sejam: o PIIER é a solução para a inclusão racial na Universidade; sem o PIIER, a maioria dos alunos negros que hoje está na Universidade não teria condições de nela ingressar.

Quadro 7 - O PIIER deve continuar

Alternativas	Docentes		Discentes	
	N.	%	N.	%
1 - Sim	02	11,8	54	25,6
2 - Não	07	38,9	78	37,0
3 - Sim, porém precisa de adequações	07	38,9	68	32,2
5 - Outros	01	5,6	08	3,8
Não responderam	01	5,6	03	1,4
Total	18	100,00	211	100,00

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

No quadro 7, apresentamos o resultado da questão levantada com os respondentes sobre a continuidade do PIIER. Na opinião de 38,9% dos docentes e de 37,0 dos discentes, o PIIER não deve continuar; 38,9% dos docentes e 32,2% dos discentes responderam que o PIIER deve continuar, porém, precisa de adequações. Apenas 11,8% dos docentes e 25,6% dos discentes responderam que o PIIER deve continuar. Como podemos explicar esse percentual em desfavor da continuidade do PIIER? Serão sinais de discriminação e de preconceito? Refletindo sobre essa questão reportamo-nos a Santos, quando relata que:

Embora várias investigações tenham detectado os fatores que estruturam as desigualdades raciais os velhos argumentos que procuram nos convencer da não-necessidade ou da ineficácia de políticas públicas para grupos específicos retornam com novas roupagens. Assim, aparentemente, o problema é que, no Brasil, não se assume que as desigualdades sociais têm um fundamento racial, que influi de maneira decisiva nas variações os indicadores relativos à renda, à educação e à saúde da população brasileira. (SANTOS, 2003, p. 86).

Em síntese, os dados das questões objetivas analisados evidenciaram que os docentes e a maioria dos discentes, cotistas e não cotistas, não percebem diferenças nas relações interpessoais, nas atividades internas e externas à classe ou nas atividades pedagógicas do curso; afirmam que essa relação ocorre naturalmente. No entanto, quando questionados sobre o

PIIER enquanto programa diferenciado de inclusão, bem como sobre sua continuidade, docentes e discentes tiveram opiniões semelhantes, e estas apontaram que a maioria percebe o ingresso via programa como um processo discriminatório. Essas questões foram analisadas a partir das categorias das respostas encontradas na descrição dos sujeitos sobre o PIIER.

Compreendendo o sentido da discriminação a partir das categorias de análises

Evidenciamos, nas questões objetivas, que a maioria dos respondentes percebe o ingresso via PIIER como um processo discriminatório, e aprofundamos a compreensão sobre essa problemática nas respostas da questão subjetiva, na qual os respondentes descreveram suas opiniões em relação ao PIIER.

Após a leitura de todas as respostas, fizemos uma categorização por aproximação de ideias e de conteúdos. Essa organização em categorias tem fundamentação teórica em Bardin (1977) *apud* Lima (2008, p. 119) que entende

[...] a categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos e as categorias são rubricas ou classes, às quais se reúnem um grupo de elementos efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977 *apud* LIMA, 2008, p. 119).

Apresentamos a seguir as análises das categorias evidenciadas na pesquisa, confrontando-as com a reflexão teórica referenciada nesse trabalho.

Silenciamento dos sujeitos em relação ao PIIER

Quando solicitados a relatar sua opinião sobre o PIIER como programa de ação afirmativa e de inclusão social, um número expressivo de docentes e de discentes (cotistas e não cotistas) não respondeu à questão. O percentual (somatório) de sujeitos que não responderam a essa questão corresponde a 25,8% dos pesquisados. Entendemos esse “silêncio” como uma forma de os sujeitos se “protegerem” das polêmicas que o tema por si só gera, porém entendemos que, mesmo que não manifestado, certamente esses sujeitos possuem um conceito.

Oportunidade/igualdade de inclusão social

Nessa categoria, o percentual de pesquisados que entenderam o PIIER como uma questão de oportunidade, de igualdade e de inclusão social ficou com 5,6% da opinião de docentes, 29,7% da opinião dos discentes cotistas e com 10,3% da opção dos discentes não cotistas. Esses dados demonstram que, do total de pesquisados, 36,6% consideraram o programa como uma oportunidade e uma garantia de condições de igualdade e de acesso à educação em todos os níveis, estabelecida pela Constituição Nacional, mas que, na prática, não se concretiza.

Para ilustrar essa categoria, Carvalho (2002 *apud* SILVA, 2003, p. 24) afirma:

[...] universalizou-se [no Brasil] apenas a concorrência, mas não as condições para competir, não se equaciona o mérito de trajetória, somente conta o mérito do concurso. Nenhuma avaliação do esforço de travessia, e uma ficção cega, não problematizada, da ordem de chegada. Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a moto em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa. Visto de outra perspectiva, que introduza a diferença histórica, social e econômica de desigualdade dos negros no Brasil, a própria noção abstrata de concurso, de competição, de rendimento, de quantificação das trajetórias individuais passa a ser estranha e mesmo equivocada.

Discriminação étnica e racial: as cotas devem ser sociais

Um percentual expressivo de docentes (44,4%) e de discentes não cotistas (32,2%) pesquisados entende o PIIER como uma forma de discriminação étnica e racial. Cabe registrar que 8,1% dos discentes cotistas também compartilham dessa opinião.

Os dados evidenciados nessa categoria reafirmam, a exemplo da anterior, a discriminação e o preconceito racial existente na universidade, particularmente no curso de Enfermagem. Até mesmo pes-

soas que se beneficiaram do programa o rejeitam. Como explicar essas posturas? Esse número expressivo de pessoas, as quais podemos denominar de “esclarecidas” e que ainda possuem uma visão tão preconceituosa, nos leva a crer, como em Gomes (2001, p. 18), que

[...] discriminar nada mais é do que instituir em apontar ou em inventar diferenças, valorizar e absolutizar essas diferenças, mediante atividade intelectual voltada à legitimação de uma agressão ou de um privilégio .

Os dados nos apontam que a “legitimação” tratada por Gomes ocorre nos bancos da nossa universidade, ao mesmo tempo em que esta procura combater, por meio de programas específicos, as diferenças. É urgente a adoção de mecanismos de conscientização e de sensibilização da comunidade acadêmica em busca da reversão desse quadro de estigmas e de preconceitos.

O PIIER é uma forma de burlar a concorrência do vestibular e facilitar o ingresso

O número de sujeitos desta pesquisa que consideraram o PIIER como uma forma de burlar a concorrência do vestibular e de facilitar o ingresso pode ser considerado como inexpressivo. Decidimos classificá-lo porque, em nossa avaliação, essa resposta demonstra uma desconfiança de pessoas que vivenciam a realidade da universidade, que conhecem a seriedade e a imparcialidade dos processos seletivos e que, mesmo assim,

especulam sobre as possíveis “vantagens” que alguns possam ter em relação a outros. Ocorre-nos questionar: como pode o PIIER ser uma forma de burlar o concurso vestibular e de facilitar o ingresso, se todos os candidatos, cotistas e não cotistas, são submetidos ao mesmo processo e no mesmo momento?

Entendemos, assim como Gomes (2001, p. 04), que o PIIER “é uma forma de igualar as oportunidades e de extinguir, ou pelo menos mitigar, o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social”. Porém, não podemos deixar de considerar que existem sim os chamados “negros de ocasião”:

[...] pessoas oportunistas e/ou desonestas que se declaram negras com o fim exclusivo de conseguir uma vaga, cujo acesso não seria possível, caso se declarassem brancas, morenas ou quase brancas, como fizeram a vida inteira. Em algumas ocasiões o(a) negro(a) de ocasião se sente discriminado(a) por motivações não-raciais (pobreza, local violento onde reside, orientação sexual, maternidade precoce), em outras, não acha justo que haja um programa específico para negros(as) e não para ele(a) que se julga tão “esforçado” e/ou inferiorizado(a). (SILVA, 2003, p. 47).

Não temos conhecimento da ocorrência de situações em que candidatos tenham se autodeclarado negro para “beneficiar-se” do ingresso via PIIER na UNEMAT. Porém entendemos que cabe à universidade adotar mecanismos de

coibição desses sujeitos, caso situações como as mencionadas por Silva venham a ocorrer.

A educação básica deve ser melhorada

A educação básica, principalmente a pública, na opinião de 11,1% dos docentes, de 8,1% dos discentes cotistas e de 7,5% dos discentes não cotistas é o gargalo que se apresenta e que precisa ser equacionado para que o acesso ao ensino superior melhore, abrangendo um maior número de pessoas. Porém entendemos que, mesmo no espaço público e democrático de ensino, onde, em tese, todos possuem as mesmas oportunidades, os alunos da raça negra ainda estão em desvantagem em relação aos demais, pois, além da cor, as desigualdades sociais contribuem para essa diferenciação.

O PIIER é um bom programa, mas deve ser repensado

Essa categoria agrega a percepção de 11,1% dos docentes, 5,4% dos discentes não cotistas e 3,4% dos discentes não cotistas, que entenderam que o PIIER é um bom programa, mas que deve ser repensado.

A análise das respostas obtidas nessa questão, comparada com as demais respostas assinaladas no questionário pelos mesmos pesquisados, possibilita-nos inferir como hipótese que se trata de postura que, por algum motivo, não se revela e que poderia não ser a verdadeira opinião dos pesquisados sobre o programa, pois não há nas respostas um direcionamento do que deva ser repensado no programa. Fi-

cam algumas dúvidas: será que o repensar se refere ao número de vagas? Será que se refere a uma maior fiscalização no ato da matrícula? Será que os pesquisados gostariam que houvesse alguma outra forma de comprovação da raça a não ser a autodeclaração? Será que os pesquisados realmente veem o PIIER como um bom programa? Todas essas questões são incógnitas que necessitam de uma nova pesquisa.

O PIIER é desnecessário, pois todos são iguais

Na opinião de 2,7% dos discentes cotistas e de 13,2% dos discentes não cotistas, o PIIER é desnecessário, pois todos são iguais e capazes.

Esse princípio de igualdade, filosófico e jurídico leva-nos a refletir sobre qual igualdade estamos falando. No mundo globalizado e na sociedade capitalista em que vivemos, o conceito de igualdade que podemos estabelecer é o da desigualdade total: desigualdade de oportunidades, de acesso à saúde, ao lazer, à comida, à moradia, ao transporte, a bens materiais, à justiça (mesmo que todas as leis sinalizem com o contrário). Se pensarmos em educação, seria justamente nesse cenário que as (des)igualdades são mais evidentes.

Gomes (2001) registra que “a igualdade não possui conceitos, é neutra, assim como a justiça: não ouve, não fala e não vê”. Porém, até que ponto a imparcialidade e/ou neutralidade nos remetem à justiça, e esta à igualdade? Fica a questão para reflexão.

Considerações finais: a (re)educação dos sujeitos como uma possibilidade de superação do preconceito racial

O problema central da pesquisa foi analisar a percepção de docentes, discentes (cotistas e não cotistas) em relação ao PIIER. Os resultados demonstraram que os conceitos que ainda estão enraizados nos sujeitos pesquisados refletem atitudes discriminatórias mesmo que de forma inconsciente, contribuindo para sua subjetivação.

Segundo Carvalho (2005, p. 83-108), “os conceitos discriminatórios foram construídos perversamente durante a história, e as diferenças perpetuadas em desigualdades raciais refletem nossa herança escravocrata e colonial”.

A Universidade, espaço de convivência científica e intelectual, não pode conviver ou aceitar atitudes racistas, preconceituosas e/ou de discriminação. Possibilidades de superação desses (pré) conceitos somente poderão ocorrer a partir das mudanças de concepções dos sujeitos, o que, em nosso entendimento, pode acontecer pela educação e/ou reeducação destes. Nesse sentido, entendemos ser necessário implementar, com urgência, em

todos os espaços públicos ou privados e, particularmente, nas universidades, ações educativas e (re)educativas que busquem a sensibilização da comunidade acadêmica, o que poderá incidir numa conscientização e reversão do preconceito construído histórica e culturalmente. Levar para a sala de aula a discussão sobre o preconceito e a discriminação racial; realizar palestras/oficinas com alunos, professores, gestores e a comunidade externa, a fim de desmistificar os conceitos de discriminação e de negação dos programas de inclusão social, podem ser algumas das ações de educação e reeducação a serem adotadas em curto prazo. É preciso fazer com que todos se sintam responsáveis pela minoração das diferenças, ainda que, num primeiro momento, surjam resistências.

Os resultados deste estudo suscitaram outras questões que necessitam de aprofundamentos, tais como a necessidade de compreender em que medida o PIIER tem alcançado os objetivos de acesso e permanência dos candidatos autodeclarados negros ao ensino superior da UNEMAT, questão essa que já se constitui em objeto de continuidade deste estudo no Programa de Mestrado em Educação da UNEMAT.

Referências

BARBOSA, Valci Aparecida; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. *Avaliação do PIIER: a percepção dos docentes e discentes do curso de Enfermagem do Campus de Cáceres – UNEMAT*. 65p. 2008. Monografia de Conclusão de Curso (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Didática do Ensino Superior) – Departamento de Pedagogia, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações das Emendas Constitucionais n. 1/92^a e 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94* – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 436p.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Atar, 2005.

COSTA, Jaqueline da Silva. *Cor em movimento: um estudo de caso sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto pré-vestibular gerido pela UNEMAT no município de Cáceres/MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, MT, 2006.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional de igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. *Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo/SP, 2008.

MORAES, Wanilda Coelho Soares de. *Afrodescendentes na Educação Superior: uma contribuição do terceiro setor*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE: ANPED-CO, 9. Brasília, *Anais...* Brasília, Julho/2008. (CD Room).

SANTOS, Sales Augusto de. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. O movimento negro e a crise brasileira. *Política e Administração*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 287-307, jul./set. 1985.

SILVA, Cidinha da (Org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.

UNEMAT. *Resolução n. 200/2004-CONEP*. Aprova o Programa de Integração e Inclusão Etnicorracial da Universidade do Estado de Mato Grosso, 2004. Disponível em: <<http://www.unemat.br/>>. Acesso em: 10 out. 2008.

Recebido em julho de 2011

Aprovado para publicação em setembro de 2011

Tecnologias digitais na pós-graduação: estratégias de incorporação no ensino e na orientação*

Digital technologies in graduate studies: strategies for incorporating their use in teaching and advising

Lucídio Bianchetti**

Elisa Maria Quartiero***

*Uma versão condensada deste texto foi apresentada no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), que se realizou na UFMG, entre os dias 20 e 23 de abril de 2010.

**Doutor em História e Filosofia da Educação, Professor no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: lucidiob@gmail.com

***Doutora em Mídia e Conhecimento. Professora associada no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: f2emq@udesc.br

Resumo

Discute-se a reestruturação do trabalho acadêmico – entendido como o ensino, a orientação e a pesquisa – dos pesquisadores docentes da pós-graduação brasileira e europeia a partir da consolidação de políticas de avaliação e fomento para esse nível de formação executadas pela CAPES, no Brasil, e pelas políticas geradas dentro do chamado Processo de Bolonha, na União Europeia. Neste artigo o foco é a relação entre as novas exigências de trabalho para os profissionais que atuam na pós-graduação e a inserção de tecnologias digitais na organização e forma de desenvolver essas novas atividades. A partir de depoimentos de 90 pesquisadores da área de ciências humanas, procura-se analisar as estratégias de incorporação das tecnologias digitais no fazer acadêmico e as repercussões para a vida profissional e pessoal.

Palavras-chave

Pesquisadores. Pós-graduação. Tecnologias digitais.

Abstract

There is much discussion of the restructuring of academic work - understood as teaching, advising and research – of professors and researchers in Brazilian and European graduate programs. In Brazil this restructuring is based on the implementation of evaluation and financing policies by CAPES, and in the European Union on the so-called Bologna Process. This article focuses on the relationship between the new demands on professionals who work in graduate studies and the insertion of digital technologies in the organization and form of undertaking these activities. Based on statements from 90 researchers

from the human sciences, the paper analyses strategies to incorporate digital technologies in academic work and the repercussions this has for professional and personal life.

Key words

Researchers. Graduate studies. Digital technologies.

Introdução

Neste artigo, discutimos o trabalho docente na pós-graduação a partir do desdobramento de duas políticas: as do Sistema de Avaliação e fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Processo de Bolonha. Nesse contexto, o interesse é analisar como essas políticas estão impactando o trabalho docente e a produção do conhecimento entre os professores que atuam na Pós-graduação (PG) das áreas das ciências sociais e humanas, tanto em universidades brasileiras quanto em europeias. Nesse sentido, temos desenvolvido pesquisas que procuram trazer novos dados e olhares sobre as atuais exigências de avaliação e financiamento dessas políticas governamentais e intergovernamentais e como elas estão interferindo e modificando o trabalho de pesquisadores – ensino, orientação e pesquisa – e, mais especificamente, o papel das tecnologias digitais neste processo.

A partir da perspectiva da metodologia da educação comparada, os resultados das pesquisas apontam mudanças substanciais na organização do trabalho do professor/pesquisador que atua neste nível de ensino, com similaridades entre Brasil e União Europeia, a despeito de ser uma análise de realidades muito distintas, seja do ponto de vista cultural, histórico-geográfico,

seja da configuração da pós-graduação *stricto sensu*.

A bibliografia consultada e os depoimentos levantados junto a professores/pesquisadores permitem constatar uma transformação da cultura da PG que se expressa em uma expansão sem precedentes no que diz respeito à produtividade e à competitividade (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). Há evidências – tanto entre os participantes das nossas pesquisas como de outras realizadas sobre a temática – de que as transformações são profundas e realizadas em curto espaço de tempo, com repercussões na qualidade do trabalho docente e na própria dinâmica de vida dos envolvidos com a pós-graduação. Estaria causando o que Trein e Rodrigues (2010), parafraseando Freud, classificam como “mal estar na academia”.

Nesse cenário, acreditamos ser possível estabelecer pontos de aproximação, de interseção entre os processos de avaliação e financiamento desencadeados pela agência do governo brasileiro (CAPES) com relação à pós-graduação com aquelas concretizadas por meio do Processo de Bolonha, no âmbito da União Europeia (UE), no 2º e 3º ciclos, respectivamente nos níveis de mestrado e doutorado.

A partir de 1999, ano da “Declaração de Bolonha”, quando os ministros da Educação de 27 países da UE assumiram

o compromisso de fazer seus sistemas de educação convergir (CACHAPUZ, 2009) foram criadas as bases para a construção do *Espaço Europeu de Educação Superior* (EEES), com as prioridades de favorecer a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. No entanto, é em 2000, em Lisboa, que a Declaração de Bolonha foi subsumida como uma estratégia global e entrou plenamente na agenda política da União Europeia, com a finalidade de construir as convergências necessárias para tornar o bloco europeu mais competitivo. Essa preocupação aparece de forma explícita no documento original do “Processo de Bolonha” assim como nas discussões de autores que realizam a análise deste e de outros documentos sobre o ensino superior na UE. Em muitos, o viés de análise é crítico (SERRALHEIRO, 2005; RUIZ, 2004), em outros apologético, como é o caso de Neves *et al.* (2005) e Simão *et al.* (2005, p. 29) quando explicitam que “o modelo europeu de desenvolvimento poderá ganhar uma vantagem comparativa em relação aos Estados Unidos da América e atenuar conseqüentemente o diferencial competitivo existente”. Produções mais recentes analisam que houve um grande avanço com as medidas implementadas pela “Estratégia de Lisboa”/“Declaração de Bolonha” (GIDDENS, 2009), mas que a previsão de 10 anos para executar as ações foi pouca para objetivos tão ambiciosos. Vale ressaltar que o prazo para a implementação completa das diretrizes e metas da Declaração de Bolonha, inicialmente previsto para 2010, foi estendido para 2020.

Juntamente com a Declaração de Bolonha, foi definida uma agenda de trabalho: a cada dois anos, voltariam a reunir-se os representantes dos países da UE para avaliar o que havia sido alcançado e projetar os anos seguintes no que diz respeito ao sistema de ensino superior da União Europeia. Foi na terceira dessas reuniões, na de Berlim, em 2003, que pela primeira vez se incluiu formalmente o doutorado como um dos ciclos a serem uniformizados na UE, com a seguinte configuração: duração de três anos, a ser realizado na sequência do mestrado, com duração de dois anos e com características de “mestrado profissionalizante”, depois de uma graduação, no geral, de três anos, que atribuiria ao estudante o título de bacharel, mas que demandaria o mestrado como condição para o exercício profissional (GARCÍA MANJÓN, 2009). Há uma aposta de que a uniformização garantirá “a flexibilidade dos percursos de formação”, isto é, a “mobilidade dos estudantes” quanto à “empregabilidade dos diplomados” e o reforço à “competitividade internacional”¹, o tripé no qual se assentam as principais proposições de Bolonha (NEVES *et al.*, 2005; SIMÃO *et al.*, 2005).

Quanto ao Sistema CAPES, a partir do final dos anos 1990, passa por uma mudança radical na sua proposta de

¹ Os EUA são frequentemente citados como os concorrentes a serem alcançados. E desse país surgem análises que reconhecem que com “Bolonha” a UE conseguiu o que os EUA não conseguiram com seu sistema educacional, devido à autonomia entre os estados americanos (ADELMAN, 2008).

avaliação e financiamento ao priorizar a formação de pesquisadores e não mais professores qualificados para a atuação no ensino superior. Essa mudança de foco vai enquadrar a pós-graduação brasileira em um conjunto de medidas com vista à sua inserção no Primeiro Mundo da produção da ciência, consubstanciadas em uma maior sintonia com as necessidades de conhecimento e pesquisa do setor empresarial, na melhoria dos índices de impacto e estágios classificatórios nos *rankings* internacionais. Um exemplo: a importância e a insistência da CAPES na “inserção internacional dos programas de pós-graduação”, a ponto de este ser o principal elemento de distinção para obter as notas máximas na avaliação (6 e 7).

A análise de documentos produzidos por essas duas instituições e/ou políticas governamentais e intergovernamentais, no período compreendido entre 2000 a 2010, permite constatar a presença de termos que, reiteradamente, reforçam e consolidam as intenções presentes nestas políticas: “internacionalização”², “cosmopolitismo”, “globalização”, evidências de um movimento que parece desconhecer fronteiras, ou melhor dito, são políticas que emanam de uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2001) e fazem parte da “nova ordem educacional mundial” (ANTUNES, 2008).

² A ênfase na internacionalização, nos documentos de Bolonha, é analisada por Nerad e Heggelund (2008); Wielewicki e Oliveira (2010) e Robertson (2009). Nos documentos da CAPES conferir as análises de Kuenzer e Moraes (2005) e Sguissardi (2006).

Um aspecto que ganha espaço nas discussões sobre a internacionalização do ensino superior refere-se às potencialidades das tecnologias digitais nesse processo. Há uma ênfase nas possibilidades de tratamento e difusão de informações, assim como sobre o potencial para a comunicação e a produção de conhecimento. Neste artigo, o foco da nossa discussão são os aspectos relacionados à incorporação dessas tecnologias no trabalho do professor que atua na pós-graduação, mais especificamente, no trabalho de ensino, de pesquisa e de orientação. Organizamos a discussão a partir de depoimentos de professores/pesquisadores que atuam em Programas de Pós-graduação em Educação com nota igual ou superior a cinco, na avaliação da CAPES, no Brasil, e alguns que trabalham em Programas de universidades renomadas, na União Europeia. Os dados são apresentados e discutidos nos itens a seguir e apontam para a criação de uma nova dinâmica de trabalho onde há o destaque para a extensão e a intensificação da jornada de trabalho.

1 As tecnologias digitais no trabalho docente na pós-graduação

Por meio da criação da CAPES, no Brasil, na segunda metade do século XX e da implementação do Processo de Bolonha, na Europa, no final deste século, pretendia-se, em relação à primeira, conforme palavras de Anísio Teixeira, a “reconstrução da Universidade brasileira” (MENDONÇA, 2003) e, em relação à implementação de Bolonha, o objetivo foi similar: reconstruir a universidade europeia.

Tanto na reorganização da forma de estruturação e de funcionamento da CAPES, na metade da década de 1990, quando se processou uma mudança de paradigma – do predomínio da formação de professores para a formação de pesquisadores – quanto na aposta que orientou o “pacto de Bolonha” – tornar a universidade mais coetânea aos desafios de um final e início de século – estavam presentes dois desafios, fortemente imbricados:

1. A inserção na chamada Sociedade do Conhecimento ou da Informação.
2. A incorporação das chamadas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), concebidas como os meios mais adequados para garantir essa inserção e uma atuação mais qualificada na Economia do Conhecimento.

O “Relatório Mundial da UNESCO” intitulado *Rumo às Sociedades do Conhecimento*, coordenado por Bindé (2007), centraliza os diagnósticos, as análises e as prescrições para países e blocos que podem ser sintetizados na seguinte conclusão e indicação: não há mais como postergar a entrada na Sociedade do Conhecimento e as tecnologias digitais são o meio para a realização de tal intento.

Interessa-nos particularmente entender como ocorre o processo de adesão dos professores/pesquisadores às tecnologias, como são incorporados esses novos meios de comunicação e quais os usos que são postos em prática para desenvolver o trabalho de orientação e pesquisa. As investigações realizadas sobre essa temática (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009; LINHART, 2008) têm evidenciado dois aspectos: os

usos das tecnologias digitais são fatores que justificam a redução do tempo para a conclusão do mestrado e do doutorado; e apontam que os usos são mais intensivos entre os orientandos do que seus orientadores. Dentro desse cenário, procuramos responder às seguintes questões: qual o “capital tecnológico” dos pesquisadores da área de ciências sociais e humanas que atuam nos programas de pós-graduação mais bem avaliados pelos órgãos de controle e financiamento? Quais suas percepções e expressões sobre a importância das atuais tecnologias para a qualidade do seu trabalho?

Partimos do pressuposto de que o “capital tecnológico” está assentado em duas dimensões: “a posse (ou a condição de acesso) às diferentes tecnologias e os usos (e a experiência adquirida com os usos) dessas tecnologias” (CUNHA, 2011, p. 34). Essas duas dimensões podem resultar em uma terceira: a possibilidade, pela experiência, da (re)elaboração das tecnologias criando novas tecnologias e novos usos. Nesse sentido, o capital tecnológico não é simplesmente a posse de artefatos tecnológicos, mas representa o repertório de experiências e conhecimentos atinentes às diferentes tecnologias disponíveis culturalmente e adquiridos de forma prática, por meio dos usos, seus produtos e seus recursos, que não envolvem necessariamente uma aprendizagem formal, mas se consolidam como uma prática social. Este repertório constitui-se como “capital” à medida que ganha um valor na “sociedade tecnológica”, isto é, a valorização dos conhecimentos sobre os

usos e potencialidades das tecnologias contemporâneas (CUNHA, 2011).

2 Caminhos da pesquisa

A pesquisa teve como propósito levantar dados e subsídios para um estudo aproximativo entre o fazer dos pesquisadores brasileiros, sob influência da regulamentação da CAPES, e aquele de investigadores europeus, na vigência das diretrizes emanadas do Processo de Bolonha.

Do ponto de vista teórico-empírico, utilizamos como base os trabalhos de Zemelman (2003) sobre “metodologia comparada” e os questionamentos levantados por Nóvoa (2009) sobre as potencialidades e os limites da pesquisa em educação comparada. Durante o desenvolvimento da pesquisa, procuramos buscar respostas e levantar questões que ajudassem na compreensão de como, no processo da atual globalização, foi instituído um padrão para a estruturação e o funcionamento da pós-graduação, dentro de um processo que analisamos ser heterônimo à instituição universidade e às decorrências para o trabalho daqueles que nela atuam como professores/pesquisadores. A questão de que as realidades são heterogêneas, embora com importantes pontos de aproximação, esteve constantemente presente na análise dos dados.

Os procedimentos de pesquisa incluíram a análise de documentos – sobre CAPES e Processo de Bolonha – entrevistas semiabertas realizadas com pesquisadores brasileiros da área de educação – 74 entrevistados no período de 2004 a 2008 – e

entrevistas com pesquisadores europeus, 16 entrevistados em 2009. A análise do material coletado junto aos pesquisadores foi realizada com o uso de técnicas da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977), que permitiram construir categorias de interpretação emergentes sobre as manifestações dos entrevistados a respeito da função de ensino, de pesquisa e de orientação, bem como dar visibilidade às regularidades presentes em suas práticas, analisadas à luz das propostas e políticas para a PG em contextos nacionais e internacionais.

A seleção da amostra dos entrevistados brasileiros foi realizada dentro de um universo de 84 Programas de PG em Educação, que integravam o Sistema CAPES no período da coleta de dados – 2004 a 2008. Foram escolhidos os 21 Programas de Pós-Graduação em Educação que obtiveram notas cinco (5) e seis (6) nos triênios de avaliação da CAPES compreendidos entre 1999 e 2007. Essa escolha deve-se ao fato de correlacionarmos a boa classificação com uma forte incorporação dos critérios estabelecidos pela Agência Brasileira (CAPES) para a avaliação e o financiamento dos Programas. Os critérios utilizados para escolha dos pesquisadores, dentro desses Programas foram: a) a representatividade na área, b) a influência acadêmica e política, c) a participação em entidades de classe, d) a atuação em organismos institucionais relativos à pesquisa. Os mesmos critérios foram utilizados para definir a amostra dos pesquisadores europeus.

Com relação à categoria administrativa das universidades onde atuam os entrevistados brasileiros, 33 pertencem a universidades federais, 14 a universidades estaduais e 28 atuam em universidades confessionais (católicas ou protestantes). Em sua maioria, os entrevistados europeus atuam em universidades públicas³: 14 deles, um deles em universidade confessional e outro em Centro Nacional de Pesquisa. No que diz respeito ao tempo de realização do doutorado desses pesquisadores, constatamos que ele diminui paralelamente com a faixa etária: os pesquisadores mais jovens, na sua maioria, realizaram o doutorado em um período entre três e quatro anos. À medida que aumenta a faixa etária, pesquisadores com idade entre 61 e 70

anos, aumenta o período de realização do doutorado: entre 5 e 9 anos, com algumas exceções e casos especiais.

Com relação ao tempo em que atuam em Programas de PG, 62% dos pesquisadores brasileiros têm mais de 20 anos de experiência nesse nível de ensino; entre os pesquisadores europeus, temos 11 deles que atuam há mais de 20 anos na PG. Constatamos que, nesse grupo de pesquisadores mais experientes, 21% atuaram como orientadores apenas com o grau de mestre durante as décadas de 1970 e 1980, devido ao pequeno número de doutores nas universidades nesse período. A tabela abaixo apresenta uma síntese desses dados, localizando geograficamente os entrevistados e sua área de atuação.

Tabela I – Distribuição dos entrevistados por país/região, área de atuação e faixa etária.

Local	Entrevistados	Região/País	Área de atuação	Faixa etária			
				30/40	41/50	51/60	61/70
Brasil	74	09 Região Nordeste	74 Educação		01	26	47
		43 Região Sudeste					
		22 Região Sul					
União Europeia	16	01 Áustria	07 Educação	02	02	05	06
		01 Inglaterra	04 Sociologia				
		04 França	01 Psicologia				
		01 Itália	01 Administração				
		02 Espanha	01 Bioquímica				
		07 Portugal	01 Linguística				

³ O conceito de universidade pública no Brasil e na União Europeia (UE) é bastante distinto. Enquanto, no Brasil, a universidade pública é 100% subsidiada pelo Estado, na UE, embora a universidade também seja pública, os alunos da PG pagam taxas (*tuitions fees*) que variam de instituição para instituição.

3 Os sentidos das tecnologias digitais para pesquisadores da pós-graduação: análise dos depoimentos

Entre os entrevistados, há um destaque ao papel representado pelas tecnologias digitais na organização do seu trabalho atual na PG. Os depoimentos oscilam entre dois aspectos: as facilidades que essas tecnologias engendram para o trabalho acadêmico – armazenamento e organização de dados, comunicação instantânea, softwares de apoio às pesquisas, acesso *online* a dados e documentos – e a intensificação do trabalho que provocam.

No geral, os pesquisadores brasileiros e europeus salientam as facilidades que o uso intensivo das tecnologias digitais proporcionou em relação a uma maior comunicação entre orientando e orientador, veiculação e socialização de produção acadêmica e a criação de comunidades de prática⁴. Uma pesquisadora brasileira enfatiza as possibilidades abertas para o trabalho na pós-graduação com o desenvolvimento das tecnologias digitais:

Temos hoje uma ferramenta extraordinária vinda das novas tecnologias e que precisa entrar como estratégia metodológica de trabalho, para fazer

avançar nossa performance seja como orientando, como orientador ou como alguém que está obrigatoriamente no processo de aprendizagem contínua, situado em um mundo que se moderniza, que se sofisticada demais e onde precisamos racionalizar esforços, racionalizar o tempo, sem perder a qualidade. Não tenho muita inserção nisso, mas comecei a discutir com alguns orientandos sobre como podemos utilizar a videoconferência, produtos disponíveis em DVDs, em sites, como interagir com orientações conjuntas sem precisar estar no mesmo espaço físico.

Entre os pesquisadores brasileiros há relatos sobre a experiência de realizar uma *“orientação virtual”*, considerada *“uma das primeiras orientações pós-modernas”* e justifica: *“foi quase toda ela feita pela internet em uma época que só existia internet discada e mandávamos arquivos que levavam tempo para baixar”*. O pesquisador explicita como foi o processo: *“nós tivemos poucos encontros presenciais, mas era uma pessoa com muita capacidade de estudo. Mandávamos muito material pelo correio, também. Eu até escrevi um pouco sobre essa orientação. Esta orientanda de mestrado de então, hoje é doutora.”* Da mesma forma, uma pesquisadora brasileira que trabalha na França aponta o mesmo aspecto como uma prática essencialmente positiva *“porque permite fazer uma orientação muito mais próxima, muito mais regular, muito mais frequente”*. Cita como exemplo, a situação que vivencia no momento:

⁴ Refere-se a comunidades que reúnem pessoas interessadas na aprendizagem coletiva de alguma temática e na aplicação prática do aprendido. São comunidades de pessoas, reais ou virtuais, que compartilham e aprendem umas com as outras, com o objetivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências, técnicas ou metodologias e para selecionar as melhores práticas. Emergem por iniciativa própria, por força social ou profissional.

Estou indo por um ano para a USP e os meus orientandos participam de reuniões mensais do laboratório onde vou atuar. Então, pelo menos uma vez por mês, eles encontram os outros professores que dirigem teses de outros alunos e acompanham as discussões. Mas também está marcado que eles me mandem, pelo menos uma vez por mês, um texto sobre o avanço deles em relação à pesquisa, à tese e eu devo mandar mensagens para orientar.

Mas essa prática – desbravadora no uso de possibilidades das tecnologias de comunicação digitais – não é comum entre os pesquisadores brasileiros da área de educação como afirma em seu depoimento outra professora da pós-graduação: *“o pessoal da Educação sempre foi muito resistente às tecnologias, aos multimeios”*. E contextualiza sua afirmação: *“lembro que quando começou a se falar no uso da televisão na Educação, houve forte reação contra. E a televisão educa do jeito que ela quer agora”*. Segundo ela, não há uma apropriação das tecnologias disponíveis nem entrada neste espaço porque *“nós somos contra a priori”*. Utiliza a atual política de formação a distância para exemplificar a posição dos pesquisadores que atuam na educação sobre os usos das tecnologias: *“somos contra essa formação a distância sem examinar essa questão à luz do potencial socializador enorme que ela tem e de experiências bem sucedidas mundo afora”*.

No geral, a resistência à orientação virtual está relacionada ao que os

pesquisadores consideram uma perda do contato direto, face-a-face, que para a maioria dos pesquisadores, sejam brasileiros ou europeus, é essencial no processo de orientação onde *“tem que vir, sentar, consolidar coisas, há aspectos que precisam ser falados, tratados face a face”* e refere-se também àquele *“sentar-se frente a frente, leu, não compreendeu, mas veja, você entendeu isso assim, mas não é bem assim, o que você olhou no campo, sabe, aquele olhar do professor mais experiente que vai questionando e perguntando e, mandando ler um outro autor para que ele de repente se dê conta”* (pesquisadora brasileira).

Constatamos que a orientação caracterizada pelo encontro presencial e pela recepção e correção dos trabalhos dos orientados de forma impressa é mais comum entre os pesquisadores *sênior* – grupo na faixa etária compreendida entre 60 e 75 anos - que ainda preferem o que denominam de *“sistema antigo”*. Para esses pesquisadores, ao invés de uma facilidade, a rede é considerada um elemento que impede ou interfere na boa relação orientador-orientando e fator potencializador da pressão que é exercida sobre orientadores e orientandos no sentido de concluírem o curso em menor tempo e inserirem-se no *“circuito do produtivismo”* que pressiona aqueles que atuam na pós-graduação. A necessidade do contato presencial para a discussão do trabalho de pesquisa da dissertação ou tese é reforçada por algumas regras de relacionamento entre orientador e orientando, como explicita um pesquisador italiano:

Na prática, eu tive que desenvolver algumas técnicas de sobrevivência. Por exemplo: exijo que o aluno me entregue o capítulo ou texto impresso e não que o mande por correio eletrônico. Se ele enviar, eu tenho que imprimir tudo, ou pior ainda, fazer correções na tela e devolver por correio. A entrega tem que ser presencial, porque do contrário vai ser uma loucura. [Pela rede] normalmente pedem uma resposta intempestiva, imediata.

Esta regra foi a aquela que se destacou entre os depoimentos dos entrevistados: a necessidade de material impresso, enviado anteriormente, para a discussão nos encontros entre orientando e orientador. Destacamos dois depoimentos:

[...] o texto em si ele [orientando] tem que me mandar impresso porque quero ler o texto, preciso do papel. O computador não me libertou do papel. E isso, não sei se é problema meu ou se é problema do computador. (pesquisador brasileiro).

Talvez eu seja antiquado, porque sempre pedi aos estudantes que apresentassem cópias impressas. Não leio *online* e não posso fazer esse tipo de leitura cuidadosa a partir de um *écran* de computador e fazer comentários para trás e esse tipo de coisas, não posso. Estou longe de querer trabalhar dessa maneira. Quero dizer, às vezes eu o farei, se for uma emergência, vou lê-lo *online*, vou usar as mudanças de linha para indicar quais podem ser as minhas perguntas para dar ao aluno a minha opinião e assim por diante. Vou fazer

isso se tiver que o fazer, mas prefiro muito mais trabalhar com cópias impressas e assim vou sempre pedir-lhes para apresentar cópias impressas. (pesquisador inglês).

Em contraposição, um pesquisador brasileiro destaca-se com um depoimento muito distinto e isolado sobre as possibilidades das tecnologias digitais para a orientação: *“o que uso muito para a orientação é o e-mail, uso direto. Tenho usado cada vez mais, sobretudo na própria parte do projeto. Teve orientando que dei a orientação toda por e-mail, quase não vi o orientando para discutir”*. Este pesquisador analisa que o texto lido direto no computador acaba lhe possibilitando maior intervenção: *“eu modifico mais o texto, modifico mais a redação do aluno”*. No geral, constatamos que a necessidade do material impresso ainda é uma constante mesmo quando mediado por tecnologias, como observam dois pesquisadores brasileiros:

[...] recebo, leio, mando e-mail, algumas orientações, mas não recebo textos para corrigir e mandar a minha opinião de volta. Eu quero papel, eu quero ler um monte, ler para frente, para trás, escrever.

Eu não gosto muito da internet [...] não substitui um telefonema com o texto na mão e a gente apontando.

Acreditamos que aqui vale um comentário sobre esta polarização entre orientação virtual (por meio de *emails*, troca de textos pela rede, orientações por *chat*, *skype* ou outro meio de comunicação) e orientação presencial (mediada por texto

impresso, realizada face a face). Há no discurso oral uma interatividade imediata em que o falante (orientador/orientando) interage diretamente com seu público, em contraposição à distância espacial e cronológica no discurso tornado possível unicamente pela escrita. O falante tem a sua disposição o *feedback* imediato de seu interlocutor, sendo que este poderá levá-lo a reconstruir sua fala (SOUZA, 2010). Chafe (1982) analisa que, na conversação face a face tanto o falante como o ouvinte compartilham um determinado conhecimento sobre o ambiente e o contexto da conversação. Ao falante é possível monitorar o efeito produzido no ouvinte a partir do que é dito. Ao ouvinte, por sua vez, é possível sinalizar instantaneamente sua compreensão ou não da mensagem. Nesse sentido, o autor vai afirmar que “o envolvimento é típico do discurso oral e o distanciamento típico da escrita” (SOUZA, 2010, p. 25). São esses aspectos, na nossa análise, que permeiam as escolhas dos pesquisadores ao afirmarem a necessidade da orientação presencial. Uma necessidade também dos orientandos, como constata uma das nossas entrevistadas: “eles [orientandos] estão sempre a exigir-me encontros presenciais”.

Entre os adeptos do uso das tecnologias digitais para a operacionalização do trabalho docente na pós-graduação, encontramos justificativas que envolvem uma aposta na diminuição dos prazos para conclusão das dissertações e das teses. Esse é um dos argumentos utilizados, também, pela CAPES para definir as suas políticas de avaliação e financiamento. Entre os entrevistados, nessa questão não

há consenso. Apesar de muitos considerarem que as tecnologias potencializam e permitem agilizar os processos, no geral, consideram que os prazos são muito curtos, principalmente para o mestrado, e que as tecnologias não conseguem resolver o problema maior, no processo de construção da dissertação e da tese, como observa a pesquisadora portuguesa:

Na minha experiência entre os orientandos que tive até hoje, não percebo que isso [uso de tecnologias] consiga interferir no tempo de produção. As variáveis que têm a ver com o tempo de produção são de outra ordem, diferentes dessa coisa do acesso às fontes, da facilidade ou não de entrosamento com o orientador. Acho que as dificuldades são inerentes ao próprio processo de construção dessa autoria e são esses outros processos paralelos da vida das pessoas que interferem.

Dentro da discussão sobre o tempo no trabalho do pesquisador e docente da PG, vários entrevistados apontam que este aspecto – economia de tempo e meios que permitem alcançar os objetivos que antes eram impossíveis ou exigiam muito tempo para serem alcançados – é também responsável pela sensação de ter muito menos tempo: “o tempo é muito mais denso e intenso e a impressão que se tem é que o tempo escapa e não fazemos bem o nosso trabalho por falta de tempo”, analisa um dos pesquisadores europeus. Dentro do espaço de comparação, uma entrevistada reforça o antes e o depois na sua carreira acadêmica: “eu lembro-

me como era feliz quando chegava ao departamento nos anos 80 com um ofício escrito à mão para eles (secretaria) baterem. Claro que agora eles já não digitam, sou eu que faço”, reforçando também a questão da intensificação do trabalho ou a realidade do “mais trabalho”, como diria Dal Rosso (2008).

Os pesquisadores, no entanto, convergem sobre a importância da incorporação dessas tecnologias e as vantagens que possibilitam para a organização do seu trabalho acadêmico, para o acesso a banco de dados, a documentos, para o incremento de trabalhos em rede, fortalecendo parcerias, independentemente do lugar/tempo. Porém um grande grupo dos entrevistados reconhece que são “imigrantes” e não “nativos digitais” (PRENSKY, 2001; VEEN; VRAKING, 2009) o que lhes dificulta a apropriação tecnológica que poderia realizar a manutenção e a expansão do seu capital tecnológico.

Outra entrevistada ressalta que, no aspecto referente às tecnologias, é impossível adotar uma posição maniqueísta: é ruim ou é boa. Considera que as tecnologias têm essas duas características e exemplifica: “eu ontem quis ter um artigo, que não era para mim, era para mandar aos meus doutorandos. Fui lá e saquei o artigo sem ter que ir a Cambridge. Portanto, nesse ponto de vista é bom”. E, ao mesmo tempo, acrescenta o outro lado da moeda: “Os tempos de trabalho e de lazer se fundem”.

Pesquisadora portuguesa relata o que significa o aspecto mais negativo da rede para o seu atual trabalho de professora

na pós-graduação: “viajo, quando regresso, posso ter milhares de mails acumulados e mensagens me dizendo: “você tem o servidor saturado”, “você tem que limpar”. Então, às vezes eu mando um e-mail dizendo: “eu sinto muito, estava no estrangeiro e tive problemas...”. Dentro desse mesmo ponto, pesquisador espanhol afirma que, ao se defrontar com a imensidão de mensagens, tem que tomar uma decisão: “procuro honestamente respondê-los, mas quando estou mais do que cansado, devo também me preocupar com minha saúde física e mental. Assim, num contexto em que habitualmente sacrifico parte da minha saúde, da minha vida privada, dos meus prazeres, ao altar do trabalho, por que não lhe sacrificar também alguns e-mails?”

“São invasoras”. Assim refere-se uma pesquisadora portuguesa ao ser questionada sobre o papel das tecnologias digitais no seu trabalho. E complementa que há um discurso sobre o quanto essas tecnologias permitem novas formas de comunicação: “tu podes responder e discutir com os teus alunos a qualquer hora, à meia-noite, e isto é ótimo”. No entanto pondera que “meia-noite era a hora em que tu devias estar a dormir ou a ler um romance para relaxares para dormires”. Nesse sentido, reafirma:

Para mim as tecnologias são invasoras. Invadem-te de uma forma incrível. É evidente que tu és a pessoa que pode ligar ou desligar o computador, mas as pessoas mandam-te um e-mail e, se tu não respondes, passas a ter, como eu tenho muitas vezes, a fama de não responder aos e-mails.

Isso é mais uma pressão em cima de ti. Embora seja dona de abrir ou fechar o computador, sei que se não o abro e se não respondo, as pessoas vão-me dizer, “- Oh pá, esta gaja nunca responde aos e-mails”.

Esses aspectos negativos da inserção das tecnologias digitais no trabalho docente são, geralmente, sintetizados na convicção de que há uma invasão muito grande dos espaços de lazer e familiares com o uso e as potencialidades desses equipamentos, assim como uma intensidade maior de trabalho a ser realizado. Como declara uma pesquisadora brasileira: *“invade totalmente a sua vida privada”*. Ela analisa que o trabalho de ler, responder e-mails, orientação pela rede é realizado em casa, além do horário de trabalho. E explicita o problema: *“você sabe que, por exemplo, o skype não é uma coisa que as administrações públicas aceitam em muitos países. Não posso instalar o skype em um computador no trabalho. Tudo que é no skype, eu faço em casa”*.

Especificamente em relação ao processo de orientação, diferentemente do que ocorre no Brasil, sob o modelo CAPES, os depoimentos dos pesquisadores europeus e os documentos institucionais analisados evidenciam que, sob Bolonha, há a preocupação em assumir atitudes consideradas pró-ativas em relação à orientação dos mestrandos e dos doutorandos. Uma delas foi a decisão de Cursos de Pós-graduação indicar um segundo orientador como apoio, ou estimular a organização de equipes de orientação na perspectiva de cumprir os prazos e as exigências. Paralelamente são

oferecidos treinamentos, *workshop*⁵ sobre “como orientar”, divulgar “boas formas de orientar”, bem como a criação de estruturas institucionais de apoio à implantação de Bolonha.

Com base nesses depoimentos, enfatizamos um aspecto presente em um determinado número de entrevistas: as estratégias utilizadas para aderir às tecnologias sem perder os espaços de lazer. Um dos entrevistados descreve a sua aposta nos computadores para agilizar seu trabalho: *“quando chegou o computador, cheguei a imaginar que tinha a solução de todos os meus problemas tradicionais. E no início cheguei a ter um, dois, três, quatro, cinco computadores em minha casa. Depois passei a quatro, três, dois, um... e agora procuro trabalhar na sala da universidade”*.

Entre os entrevistados europeus e brasileiros, constatamos a preocupação, após uma grande invasão dos espaços de lazer, de definir regras de uso e trabalho com as tecnologias digitais, mais especificamente, com a internet. Uma queixa geral é o crescente número de e-mails que têm

⁵ Destaca-se: *Workshop on professional development of supervisors* (UAB/Espanha). Conteúdo: *“The new stakes of doctoral education and their impact on supervision’s aims and practices”* and *“Good Supervision”* and *‘Supervisors Training’ as Cultural Challenge for Learning Universities*”. Tivemos a oportunidade de participar desses workshops e constatar a preocupação em criar uma cultura mais coletiva a respeito da orientação, até porque, diferentemente do que ocorre aqui, no contexto pós-Bolonha, o tempo de doutorado foi reduzido para três anos.

que responder e as demandas que suscitam: *“conto diariamente com 100 e-mails, dos quais 20 são spam e 20 não-urgentes, mas tenho que responder a 40 deles em uma semana, destes, 20 são urgentíssimos e 20 podem esperar até três dias, mas levam arquivos incorporados, muito volumosos”*. E destacam as estratégias que estão desenvolvendo para lidar com essa invasão: *“resistências que eu utilizo, ainda de maneira não de todo refletida, porém de modo estratégico: alguns e-mails, simplesmente os deixo ‘morrer’. Alguns outros, particularmente, quando faço viagens ao exterior, não os leio”*.

Nesse cenário, um pesquisador português questiona: *“até que ponto este tipo de potencialidades das novas tecnologias não é indutor de um modelo cumulativo e apenas ‘verificacionista’ de ciência e não promotor de uma ciência mais criativa?”*

Considerações finais

A análise dos dados recolhidos dos entrevistados permite fazer constatações sobre o sentido das tecnologias digitais para o trabalho docente realizado no espaço acadêmico e o capital tecnológico desses pesquisadores. Constatamos que o cotidiano de trabalho dos entrevistados, permeado pelas demandas e exigências oriundas das políticas implementadas pelo Modelo CAPES ou pelo Processo de Bolonha, não permite a criação de espaços para a incorporação dos artefatos tecnológicos disponíveis. A principal tecnologia que invade o trabalho dos pesquisadores e que perpassa em todas as falas é o correio

eletrônico. Esse meio de comunicação virtual congrega e corporifica as pressões e exigências atuais do trabalho acadêmico: é por ele que chegam as solicitações, a toda hora e todo dia, que, muito mais que lotar a caixa com mensagens, definem os espaços de trabalho e não-trabalho dos pesquisadores. Esse acréscimo de tarefas acadêmicas gerou uma intensificação do trabalho dos pesquisadores – que se apresenta como um *continuum* – e a sensação de um estado permanente de *stress* ligado à impossibilidade de atender todas as demandas em tempo hábil.

Muitos entrevistados destacam aspectos positivos nas novas políticas de Pós-graduação e sua relação com as tecnologias digitais: há mais publicações, trabalhos em rede e expansão das parcerias com colegas e, principalmente, com instituições nacionais e internacionais. Porém há convergência nas críticas em relação ao fato de as transformações na organização do trabalho acadêmico e nos suportes informacionais serem muito abrangentes e implementadas em pouco tempo.

Pensava-se, uma década atrás, que os artefatos tecnológicos seriam responsáveis por um tempo maior de ócio ou lazer e propiciariam a redução da jornada de trabalho (DE MASI, 1999). Porém tal previsão mostrou-se equivocada. O ócio esperado tornou-se desemprego e o trabalho, cada vez mais informal e precarizado, gerou uma jornada que não precisa ser controlada por relógios de ponto ou por chefias, nem precisa de local. A vida privada foi invadida; diluíram-se os limites entre o lo-

cal de trabalho e o espaço familiar. Com o suporte das tecnologias digitais, o trabalho acontece em qualquer tempo e lugar. Essas ponderações, levando em consideração as características do trabalho acadêmico, podem ser estendidas para os profissionais que atuam nas universidades. Da mesma forma, como muitos outros trabalhadores que passaram por mudanças radicais na organização do seu trabalho, os pesquisadores/docentes da pós-graduação também veem seu trabalho modificar-se.

Essas características do trabalho na contemporaneidade dificultam uma análise mais aprofundada sobre as possibilidades e usos de tecnologias digitais para o trabalho dos professores/pesquisadores. O aspecto ou a característica mais visível e impactante – a invasão de todos os espaços da vida do profissional – torna-se assim de uma importância tão grande que impede a muitos pesquisadores se voltarem para a discussão sobre o potencial comunicativo e colaborativo dessas tecnologias. Até porque a invasão e a intensificação do trabalho fazem com que seja muito difícil criar espaços de experimentação e análise dos possíveis usos que ultrapassam o armazenamento e a troca de informações, justificativas iniciais na organização da internet. O modelo atual

de internet, mais especificamente a Web 2.0, possibilita mudanças nos métodos de colaboração, em que massas de pessoas anônimas podem inovar na produção de conteúdos, bens e serviços, além de possibilitar que alguns desses bens circulem livremente pela rede e estejam acessíveis gratuitamente a quem estiver conectado. No entanto constatamos que esses usos ainda estão distantes dos pesquisadores que atuam na pós-graduação, pois envolvem, no geral, rupturas tecnológicas, novas aprendizagens e novos usos sociais das tecnologias. E, para que isso aconteça, os professores necessitam constatar algum ganho ou retorno desse envolvimento, visto organizarem-se com rotinas de trabalho que funcionam de acordo com suas necessidades e que são difíceis de abandonar.

Podemos afirmar que os pesquisadores/professores que atuam na pós-graduação trabalham dentro de um cenário em que se veem pressionados entre as exigências de um trabalho acadêmico cada vez mais intensificado e a necessidade de estruturar um “capital tecnológico” que lhe permita a inserção na “sociedade do conhecimento”. E, em um círculo vicioso e sem fim, esse capital joga-os cada vez mais dentro de um trabalho intensivo e invasivo.

Referências

- ANTUNES, Fátima. *A nova ordem educacional*. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: atores, processos, instituições. Subsídios para debate. Coimbra: Almedina, 2008.
- ADELMAN, Clifford. *The Bologna Club: what U.S. Higher Education can learn from a decade of European reconstruction*. Institute for Higher Education Policy, may, 2008.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação*. Gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BINDÉ, Jérôme (Coord.). *Rumo às sociedades do conhecimento*. Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- CACHAPUZ, Antônio. A construção do Espaço Europeu de Ensino Superior: um “*case study*” de globalização. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). *Universidade contemporânea*. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- CHAFE, Wallace. Integration and involvement speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, Deborah (Ed.). *Spoken and written Language: exploring orality and literacy*. Norwood: Ablex, 1982. p. 35-52.
- CUNHA, Rafael. *Impressões digitais entre professores e estudantes*: um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas em Santa Catarina. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2011.
- DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!* A intensificação do labor na sociedade ontemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, FPCE/UP, n. 16, p. 133-169, 2001.
- DE MASI, Domenico. *A sociedade pós-industrial*. São Paulo: Editora do SENAC, 1999.
- GARCÍA MANJÓN, Juan Vicente (Coord.). *Hacia el espacio europeo de educación superior*. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña, Netbiblo, 2009.
- GIDDENS, Anthony. *A Europa na era global*. Barcarena: Editorial Presença, 2009.
- KUENZER, Acácia Zenaide; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set/dez. 2005.
- LINHART, Danièle. *Pourquoi travaillons-nous?* Une approche sociologique de la subjectivité au travail. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2008. p. 159-182.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, Setor de Educação da UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.
- NERAD, Maresj; HEGGELUND, Mimi (Editors). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle and London: University of Washington Press, 2008. p. 131-145.
- NEVES, Fernando dos Santos et al (Org.). *Quem tem medo da “Declaração de Bolonha”? A “Declaração de Bolonha” e o Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2005.

NÓVOA, Antônio. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: SOUZA, Donaldo Bello; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (Orgs.). *Educação comparada*. Rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. MCB University Press, v. 9, n. 05, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

ROBERTSON, Susan. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Campinas, v. 14, n. 42, p. 407-422, set/dez. 2009.

RUIZ, Roberto. El Proceso de Bologna, cuatro años después (Uma evaluación Del Área Europea de Educación Superior). *Pró-Posições*, Campinas, UNICAMP, v. 15, n. 3, p. 21-36, set/dez. 2004.

SERRALHEIRO, José Paulo (Org.). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, NUP/Editora da UFSC, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *O trabalho intensificado nas federais*. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

SIMÃO, José Veiga *et al.* *A ambição para a excelência*. A oportunidade de Bolonha. Lisboa: Gradiva, 2005.

SOUZA, Ricardo Augusto de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: MENEZES, Vera Lúcia. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 16-41.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: Produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. Caxambu. Trabalho Encomendado pelo GT “Trabalho e Educação”, Reunião Anual da ANPEd, 2010.

VEEN, Win; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens*: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marilize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

ZEMELMAN, Hugo. Estudos comparados, projeto histórico e análise de políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 24, n. 82, p. 311-20, 2003.

Recebido em julho de 2011

Aprovado para publicação em agosto de 2011

Sobre o trabalho e suas implicações na educação: uma abordagem histórica – avanços e retrocessos

On the work and implications in education: a historical approach – advances and setbacks

Maria de Lourdes Pinto de Almeida*

Silvia Andrea de Pieri de Oliveira**

* Pedagoga e Historiadora. Mestre e Doutora em História, Filosofia e Educação pela FE da UNICAMP. Estágio Pós-Doutoral pela Universidade do Estado de São Paulo (USP), 2005 e pelo IGE da UNICAMP em julho de 2011. Coordenadora do PPGE na UNIPLAC, SC, campus de Lages. E-mail: malu04@gmail.com

** Pedagoga. Mestre pelo PPGE da UNIPLAC, SC, campus de Lages. Supervisora do SESI. E-mail: silvia.oliveira@serrana.sesisc.org.br

Resumo

O sistema capitalista, sob a égide da globalização econômica e das políticas neoliberais, influencia diretamente o processo produtivo nas empresas e estabelece mudanças nas relações sociais e na sociedade civil e política como um todo. Mudanças também ocorrem na educação e esta, para atender às necessidades do sistema, procura preparar o trabalhador para o novo mundo do trabalho. Neste artigo, apresentamos a temática do trabalho e os modelos de produção, analisando suas relações de interdependência e complementaridade com a educação, com o objetivo de estabelecer interfaces com o trabalhador, mais propriamente aquele que está no 'chão de fábrica'.

Palavras-chave

Capitalismo. Educação. Trabalho.

Abstract

The capitalist system under the aegis of globalization and neoliberal policies directly influences the production process in companies and establishes changes in social and, civil and political society as a whole. changes also occur in this education and, to meet the needs of the system, the employee seeks to prepare for the new world of work. In this article, we present the thematic of the work and production models, analyzing the interdependence and complementarity with education, with the purpose of interfacing with the worker, rather who is in the 'shop floor'.

Key words

Capitalism, Education, Labor.

A forma fundamental de dominação em nossa sociedade baseia-se na capacidade organizacional da elite dominante que segue de mãos dadas com a sua capacidade de desorganizar os grupos da sociedade que, embora constituem maioria numérica vêem (se é que vêem) seus interesses parcialmente representados apenas dentro da estrutura do entendimento dos interesses dominantes. (CASTELLS, 1999, p. 440).

Podemos indicar que o binômio taylorismo/fordismo – estratégias de gestão e organização do processo de trabalho do sistema produtivo, com início no final do século XIX – vigorou na grande indústria, principalmente nas primeiras décadas do século XX, baseando-se na produção em massa e na intensificação da produção por meio da racionalização e da minimização do tempo para a execução de uma tarefa, do combate ao desperdício na produção e do aumento do ritmo de trabalho, caracterizando uma maior exploração do trabalhador.

O sistema taylorista de trabalho, que foi concebido e desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), caracterizou-se pela divisão das etapas do processo produtivo e pelo parcelamento de tarefas de modo que o trabalhador fosse submetido ao cumprimento de instruções no desenvolvimento de atividades especializadas e repetitivas, fator que distanciava o trabalho intelectual do trabalho mecânico. Em outras palavras, conforme Palangana e Bianchetti (1992, p. 144), ficou estabelecida, nesse momento,

“a divisão do ‘homo faber’ e do ‘homo sapiens’”.

De acordo com Taylor (1990, p. 46):

Se você é um operário classificado deve fazer exatamente o que este homem lhe mandar, de manhã à noite. Quando ele disser para levantar a barra e andar, você se levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você senta e descansa. Você procederá assim durante o dia todo. E, mais ainda, sem reclamações. Um operário classificado faz justamente o que se lhe manda e não reclama.

Conforme fica evidente nas palavras de Taylor, o operário precisa adequar-se ao ritmo acelerado da produção e ao cumprimento de instruções e, desse modo, os métodos de trabalho possuem caráter coercitivo e autoritário.

A sistematização dos *Princípios de Administração Científica*¹, introduzida por Taylor, era de fácil aplicação e tinha relação perfeita com os interesses do capitalismo. Ainda de acordo com as palavras do autor:

A tarefa é sempre regulada, de sorte que o homem, adaptado a ela, seja capaz de trabalhar durante muitos anos, feliz e próspero, sem sentir os prejuízos da fadiga [...] à primeira vista parece que o sistema tende a convertê-lo em mero autômato, em verdadeiro boneco de madeira [...] o treinamento do cirurgião tem sido

¹ “[...] neste livro o autor expõe suas teorias sobre a racionalização do processo de trabalho, ilustradas pelos numerosos estudos e experiências que realizou na oficina [...]” (RAGO; MOREIRA, 1984, p. 15).

quase idêntico ao tipo de instrução e exercício que é ministrado ao operário sob a administração científica, e permite realizar trabalhos elementares de mecânica em ambiente mais agradável, de interesse mais variado e recebendo salários mais elevados [...] Este trabalho é tão grosseiro e rudimentar por natureza que acredito ser possível treinar um gorila inteligente e torná-lo mais eficiente que um homem no carregamento de barras de ferro. [...] Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes de ferro como ocupação regular é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi. (TAYLOR, 1990, p. 42, 43, 53, 92).

Observa-se, nesse sistema, um extremo controle sobre o tempo e movimento gastos em cada tarefa e um constante esforço de racionalização, para que as ações dos trabalhadores sejam executadas num prazo mínimo. Outra característica importante diz respeito à separação da concepção e do planejamento das tarefas de execução, o que impede o trabalhador de compreender a totalidade do trabalho que realiza.

No Brasil, a difusão do taylorismo se deu na década de 1930. Foi implantada pelos empresários e difundida em toda a sociedade, sob a conivência do governo. Ocorre, porém, que esse sistema não obteve o mesmo resultado daquele dos Estados Unidos, em razão de que nem todas as fábricas brasileiras o adotaram como modelo. Uma das explicações para isso deve-se ao fato de que o sistema produtivo nacional

não se equiparava à base produtiva americana e, a outra se relaciona à diferença de qualificação entre trabalhadores brasileiros e americanos. Embora os empresários nacionais tenham procurado melhorar essa situação com a instalação de escolas voltadas à aprendizagem industrial, ainda assim os brasileiros não alcançaram o nível qualitativo para o trabalho conforme exigia o sistema taylorista (VARGAS, 1985).

Absorvendo aspectos do taylorismo, o norte-americano Henry Ford (1863-1947), em sua empresa *Ford Motor Company*, inovou com o processo fordista. Essa nova forma de organização consistia em introduzir nas fábricas as chamadas linhas de montagem ou de produção. Os trabalhadores passaram a operar de maneira fixa por meio de esteiras rolantes que deslocavam as peças a serem montadas ou confeccionadas. Esse sistema exigia que o trabalho humano se adaptasse ao ritmo das máquinas, tornando-se ainda mais mecânico e repetitivo; mas, por outro lado, aumentando cada vez mais o volume de produção. De acordo com Palangana e Bianchetti (1992, p. 145), “Ford não só se apropriou como potencializou a prática da gerência científica, portanto o fordismo é o taylorismo objetivado”.

Desse modo, o fordismo é uma estratégia de organização da produção que envolve extensa mecanização, provoca a ruptura entre concepção e execução, tornando o trabalho mais simplificado e fragmentado, com tempos mais curtos para realização das etapas – o que demanda pouco tempo de formação e treinamento aos trabalhadores, pois não há necessidade de alta qualifica-

ção. Também nesse sistema, o trabalhador é facilmente substituído quando não atende às expectativas da empresa.

O fordismo teve seu ápice no período posterior à Segunda Guerra Mundial, entre os anos 1950 e 1960, período conhecido na história do capitalismo como os Anos Dourados.

Outra característica do modelo fordista é a produção em massa, em grande escala, com redução dos custos de produção e do preço de venda dos produtos, fatores que influenciam o consumo. Entretanto, quanto maior a produção, maior o número de trabalhadores necessário para executá-la, o que gera a oferta de baixos salários. Dessa forma, a força de trabalho apresenta altos índices de rotatividade.

No auge do fordismo, a força produtiva era formada em sua maior parte por imigrantes, o que contribuiu para a construção de um cenário complexo, no qual predominava um sistema de produção apoiado tanto na familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho rotineiro, quanto na retirada do controle do trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo.

Quanto ao papel do Estado, ocorreu a ampliação e a diversificação da sua intervenção social e econômica, inspiradas nos princípios da teoria Keynesiana² e do

² “Keynes traz elementos para pensar a economia por meio de uma articulação entre política econômica e política social, um modelo de macroeconomia, na qual a presença do Estado é fundamental para manter o sistema político e econômico com bases no liberalismo” (LIMA, 2008, p. 138).

Estado do bem-estar social³ – o *Welfare State*. O Estado nacional de caráter keynesiano passou a interferir mais indiretamente na economia por meio dos gastos públicos, dos planos de desenvolvimento, da criação de um número significativo de empregos no setor público e do atendimento às garantias reivindicadas pelos trabalhadores.

O surgimento do taylorismo/fordismo e sua intensificação desencadearam uma série de protestos por parte dos sindicatos implementados durante o período de maior vigência desses paradigmas. Vale acrescentar, porém, que, nessa perspectiva da totalidade, os sindicatos também são ‘produtos’ da implementação desses sistemas e não algo à parte deles⁴. A oposição dos trabalhadores referia-se à destituição

³ “Os conceitos de Estado do Bem-Estar Social, Proteção Social ou Estado-Providência e, na literatura internacional, *Welfare State* foram amplamente utilizados para caracterizar o Estado capitalista na sua forma particular de regulação social que se expressa pela transformação das relações entre Estado e economia, entre Estado e sociedade, num estágio de desenvolvimento econômico” (DRAIBE, 1990).

⁴ “Os sindicatos de trabalhadores são formas institucionais da ação coletiva dos produtores diretos. São instâncias organizativas decorrentes do movimento associativo, criadas para compensar a fraqueza do trabalhador, atomizado na sua relação contratual com o capital” (CATTANI, 1997, p. 225). De acordo com Gramsci e Bordiga (1981, p. 62), “o sindicalismo revelou-se nada mais do que uma forma da sociedade capitalista, não uma potencial superação da sociedade capitalista. Ele organiza os operários não como produtores, mas como assalariados, isso é, como criaturas do regime capitalista de propriedade privada, como vendedores da mercadoria trabalho”.

do conhecimento do seu ofício e à falta de autonomia, caracterizando um processo de trabalho cerebral que destrói o saber do trabalhador pela via da especialização. No entanto o acúmulo de empregados em fábricas de larga escala sempre oferecia a ameaça de uma organização trabalhista mais forte e de aumento do poder da classe trabalhadora.

As transformações que estavam ocorrendo em âmbito mundial na segunda metade do século XX, como a crise econômica, a instabilidade dos mercados, a retração do consumo e a resistência dos trabalhadores em virtude de seu descontentamento com as formas de trabalho, ocasionavam manifestações e boicotes destes, mas também acarretavam o desemprego de milhares de pessoas. Desse modo, já não era mais possível a exploração cada vez maior do trabalhador, um desrespeito pela força produtiva.

Com base nos elementos da crise econômica capitalista, vários fatores impossibilitavam a expansão do capital e afloravam as possibilidades de uma hegemonia no mundo do trabalho, desencadeada, então, pela luta dos trabalhadores. Havia possibilidades efetivas do controle social por parte destes, porém essas ações não transcenderam, porque tinham marcas de uma estrutura organizacional consolidada há décadas, cujo desenvolvimento era alienante e autoritário. Por essa razão, e por não conseguir estabelecer a articulação com outros movimentos, a ideia de hegemonia dos trabalhadores não pôde se consolidar como projeto contrário ao capital.

O modelo fordista em crise exigia mudanças estruturais. Assim, o capital, como estratégia para tentar driblar essa crise, criou um novo modelo, reorganizando o processo produtivo.

A crise sofrida pelos Estados Unidos na década de 1970 foi considerada própria do modelo fordista, que apresentava queda da produtividade e das margens de lucro. A partir dessa década, esboçou-se, nos países industrializados, um novo padrão de desenvolvimento, reconhecido como pós-fordismo ou modelo de acumulação flexível (HARVEY, 1996).

Foi na década de 70 do século XX, que o chamado toyotismo ganhou espaço, expandindo-se cada vez mais neste início de terceiro milênio, em especial nas relações existentes entre capital/trabalho/educação. Os adeptos do toyotismo perceberam que

[...] os operários tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório, mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtudes da inteligência. (ANTUNES, 1999, p. 44-45).

Esse modelo deveria romper, portanto, com o que era considerado um problema do modelo fordista: a rigidez. A ordem era flexibilizar, ou seja, superar a rigidez nos processos de produção, nas formas de ocupação da força de trabalho, nas garantias trabalhistas, produzir somente o necessário, eliminar os estoques e implementar programas de Qualidade Total.

Os países de economia avançada precisaram criar internamente condições de competitividade. A saturação dos mercados acabou gerando uma produção diversificada para atender a consumidores diferenciados. Os contratos de trabalho passaram a ser mais flexíveis, diminuiu o número de trabalhadores permanentes e cresceu o número dos contratados temporários. Flexibilizaram-se os salários, cresceram as desigualdades salariais segundo a qualificação dos trabalhadores e as especificidades das empresas; por consequência, os sindicatos perderam parte do seu poder de representação e de reivindicação.

O discurso passou então a ser o de que é necessário um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional e polivalente. Expressões como *just in time*⁵, *kanban*⁶,

*team work*⁷, a eliminação do desperdício e o controle de qualidade total são parte do discurso do modelo toyotista de produção e passam a ser adotadas pelas empresas em todo o mundo.

Esse novo método de gestão da produção conseguiu assumir um valor universal para o capital em processo, com vistas às próprias exigências do capitalismo mundial, implantando sistemas de produção flexível que, ao contrário dos sistemas rígidos que o precederam, melhor se adaptavam às incertezas e variações do mercado.

As empresas multinacionais, para restabelecer sua rentabilidade, expandiram espacialmente sua produção por continentes inteiros. Os mercados externos cresceram mais do que os internos, e a transformação do modelo produtivo começou a se apoiar nas tecnologias da automação, robotização e informação.

Observa-se, portanto, que o ideário que permeia o método toyotista não tem por objetivo a racionalização da sociedade, ele volta-se apenas para o racionalismo das fábricas. Desse modo, retoma a hegemonia capitalista e concebe a “subjetividade operária pela lógica do capital”, através da relação entre empresas.

Assim, esse método utiliza menos esforço humano, menos espaço físico, menos investimentos em ferramentas e menos tempo de engenharia para desenvolver um

⁵ “*Just-in-time* é a forma de administração da produção industrial e de seus materiais, segundo a qual a matéria-prima e os estoques intermediários ao processo produtivo são supridos no tempo certo e na quantidade exata” (CATTANI, 1997, p. 137, 138).

⁶ Kanban refere-se ao sistema visual de informação como a “um conjunto de cartões que indica a quantidade de matéria-prima ou de peças intermediárias a serem produzidas pela célula seguinte” (CATTANI, 1997, p. 141).

⁷ “A expressão inglesa *team work* pode ser traduzida por “equipes de trabalho” ou mesmo “times de trabalho”, como tem se tornado freqüente” (ANTUNES, 1999a, p. 78).

novo produto, atendendo às constantes exigências do mercado consumidor e das mudanças aceleradas nas formas e técnicas de produção e de trabalho.

As empresas passam por transformações a partir do processo de reengenharia da produção, que elimina a organização hierarquizada, garantindo altos ganhos de produtividade e provocando forte queda no número de empregos. Conforme Ianni (2008, p. 46), o capital “dissolve, recobre ou recria formas de vida e trabalho, de ser e pensar, em âmbito local, regional, nacional e internacional”.

Os compromissos do Estado com o bem-estar social foram sendo rompidos pouco a pouco, e eliminaram-se, gradativamente, as regulamentações do Estado. As políticas keynesianas, que se revelaram inflacionárias na sua execução à medida que as despesas públicas aumentavam e a capacidade fiscal estagnava, forçaram o enxugamento do Estado.

Quanto às qualificações, o trabalhador passou da condição de se especializar na execução de tarefas e funções e, assim, suprir as demandas da empresa, para a necessidade de desenvolver competências que lhe possibilitassem maiores chances de empregabilidade, portanto mais condições de inserção e permanência no mercado de trabalho.

O neoliberalismo e a ideia de redenção pelo trabalho

A terceira Revolução Tecnológica, caracterizada pela ampla utilização de novas tecnologias como a informática, a

microeletrônica, a robótica e a engenharia genética, aliada à globalização da economia, estabelece uma nova ordem mundial, com domínio unilateral de potências mundiais, a exemplo dos Estados Unidos, sob a forma de governo neoliberal, considerado um modelo hegemônico. Conforme Antunes (1999, p. 61),

A experiência inglesa recente, particularmente depois da ascensão de Margareth Thatcher e da implantação do projeto neoliberal, trouxe profundas consequências para o mundo do trabalho no Reino Unido e particularmente na Inglaterra. A sociedade inglesa alterou-se profundamente. Mutações ocorreram em seu parque produtivo, passando pela redução de empresas estatais, pela retração do setor industrial, pela expansão do setor de serviços privados, enfim, pela reconfiguração da Inglaterra na nova divisão internacional do trabalho. Houve também enormes repercussões na forma de ser da classe trabalhadora, de seus movimentos sociais, de seus ideários e valores (ANTUNES, 1999, p. 61).

Cabe lembrar que a Inglaterra foi o primeiro país capitalista a implantar o neoliberalismo, na década de 1980, logo seguido pelos Estados Unidos e por outros países do continente europeu que aderiram à política neoliberal, estendendo-se esta também aos continentes americano e asiático. De acordo com Anderson (1995, p. 12):

O que demonstravam estas experiências foi a hegemonia alcançada pelo

neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente da direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam ou se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal.

Em 1989, representantes dos EUA, países da América Latina, Central e Caribe e integrantes do Instituto de Economia Internacional de Washington, do Banco Mundial, do Banco Internacional de Desenvolvimento e do Fundo Monetário Internacional participaram de uma reunião que teve como principal pauta discutir a economia do continente. O resultado dessa reunião se deu no levantamento de dez medidas sob a denominação de “Consenso de Washington”, que visavam ao crescimento econômico desses países.

Essa foi a forma pela qual o neoliberalismo chegou ao Brasil e ganhou a maior parte da América Latina: pelo discurso econômico, através da renegociação da dívida externa; e o político, pela aceitação das condições e das políticas e reformas econômicas impostas pelos credores.

O dogmatismo neoliberal, presente no capitalismo, permeado de múltiplas contradições econômicas, sociais e políticas, remete-nos a fortes indícios de uma crise estrutural marcada por falsas esperanças, enquanto se acentuam as desigualdades sociais e o desemprego em massa.

O capitalismo, desse modo, funda-se na ideia de que o trabalho é um modo de redenção humana, ou seja, através dele constitui-se o indivíduo e ele pode

se realizar pessoal e profissionalmente. Conforme esse modo de pensar, é possível assegurar ao trabalhador sua integração na sociedade, porque esse pensamento está baseado numa visão mais racional, portanto não recebe mais influência e imposição das instâncias tradicionais, religiosas ou políticas conforme ocorria até então.

Assim, as promessas de realização pessoal no e pelo trabalho, a valorização profissional, os bons relacionamentos, as condições plenas de uma vida regada com bens de consumo, momentos de lazer com a família, fácil acesso às novas tecnologias estão presentes nos discursos da classe dominante e na ideia do mundo globalizado.

Conforme as palavras de Cattani (2006, p. 40), o capitalismo surge com promessas de trabalho aos que se empenham, valorizando, desse modo, os honestos, os trabalhadores que, “não importando a natureza do trabalho exercido”, poderiam “realizar todos os seus sonhos de consumo ou ascensão social, a formação dos filhos” entre outros.

A partir dessas promessas, cada vez mais o trabalhador dedica seu tempo à empresa na perspectiva de ser visto com ‘bons olhos’, na busca de ascensão profissional e da garantia de permanência nela. Sua referência enquanto pessoa é a empresa na qual trabalha, e o seu sobrenome passa a ser o nome da empresa. Ele confunde sua identidade e seus valores com a identidade e os valores da empresa.

O trabalho tornou-se a grande fonte de sobrevivência, acentuando ainda mais as disparidades entre as classes sociais,

não estimulando o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas, uma vez que a grande massa de trabalhadores ainda exerce suas atividades de forma repetitiva e pontual.

Ao que tudo indica, talvez seja esta a perspectiva pela qual somos educados, ou seja, aprendemos desde cedo que um dia venderemos nossa capacidade de trabalho para sobreviver. O trabalho está presente nos diferentes segmentos da sociedade, e não conseguimos imaginar outra forma de nos mantermos a não ser por meio dele. Contudo é importante perceber que o trabalho assume formas diferentes e carrega valores construídos historicamente.

As transformações ocorridas na função e características do trabalho e com relação ao seu lugar na vida das pessoas percorreram um caminho que vai desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado. Caracterizam, portanto, processos carregados de conflitos e de adaptações, por parte dos trabalhadores, aos diferentes modos de conceber o trabalho. Dessa forma, a diminuição da autonomia do trabalhador abre espaço para o aumento gradativo do número de acontecimentos a serem administrados, em virtude dos novos sistemas que, muitas vezes, sobrecarregam esse trabalhador.

Desse modo, cabe reafirmar a oposição dessa concepção de trabalho quando comparada à possibilidade de criação, reflexão e autorreflexão por meio do trabalho, conforme entendeu Karl Marx. De acordo com o pensador, o trabalho caracteriza-se como um “processo entre o homem e a Natureza” e, através dele, o homem

consegue mediar, regular e controlar seu “metabolismo” com ela. Nesse processo:

Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa força útil para sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1983, p. 149).

O homem, portanto, segundo o pensamento marxista, não é apenas um ‘objeto do trabalho’, ele assume a responsabilidade pelas consequências dos seus atos. Assim, o trabalho constitui-se como um ato consciente do homem. A relação entre ambos é de troca e transformação, mobilizando um conjunto de saberes e instrumentos que definem as condições para realizar determinadas ações. Nessa concepção, o trabalho passa a integrar e mesmo propiciar uma relação entre homem, natureza e sociedade, uma vez que se estabelece nas relações sociais. No entanto,

na sua forma capitalista, como trabalho assalariado, (separado do seu executor, pela dominação do capital sobre os meios de produção e sobre o capital comprado ou capital variável) é a negação da essência humana, da criatividade. (CASTRO, 1988, p. 3),

No trabalho assalariado, o trabalhador vende sua força de trabalho para garantir os meios necessários a sua subsistência.

Ao capitalista cabe utilizá-la de tal maneira a produzir o maior valor possível. Assim, o trabalhador, não possuindo sua força de trabalho, que é controlada externamente pelo capitalista, já não se percebe no produto de seu trabalho, não se satisfaz e constitui-se como mero fragmento, dominado, sem controle sobre si e sem estabelecer uma relação de pertencimento ao processo.

Mesmo com esse cenário que caracteriza o mundo do trabalho da sociedade capitalista, é significativo na realidade mundial o número cada vez maior de homens e mulheres que vendem a sua força de trabalho, das formas mais diversas e peculiares, distribuídos em classes heterogêneas. Cabe ressaltar, porém, que a classe que vive do trabalho contemporâneo difere daquela evidenciada nos modelos de produção taylorista, fordista e toyotista, caracterizada como classe trabalhadora.

Dessa diferença, decorre a importância de destacarmos quem é esse trabalhador do início do século XXI e a classe à qual ele pertence. De acordo com Antunes (1999, p. 102):

A classe que vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Sendo o trabalhador produtivo aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo e

valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal.

Compreender, portanto, a “classe que vive-do-trabalho” de modo ampliado, numa visão contemporânea ao que Marx referenciava, implica entender esse conjunto de indivíduos que vivem da venda da sua força, são assalariados e desprovidos dos meios de produção.

O proletariado industrial, na sua condição de tradicional, estável e especializado, vem diminuindo a partir da reestruturação produtiva do capital, cedendo espaço a formas mais desregulamentadas de trabalho e reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais.

Para Antunes (1999, p. 102),

a classe que vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. (ANTUNES, 1999, p. 102).

Como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de globalização,

há uma significativa expansão dos assalariados no setor de serviços, que incorporou parcelas significativas de trabalhadores remanescentes do mundo produtivo industrial.

Em razão dessa forte absorção pelo setor de serviços, é necessário acrescentar que houve mudanças de ordem organizacional, tecnológica e de gestão que influenciaram fortemente o mundo do trabalho. Este, por sua vez, cada vez mais se submete ao capitalismo e às tendências do mercado. Desse modo, atividades que até então eram consideradas improdutivas tornaram-se produtivas, e a classe trabalhadora vivencia situações semelhantes àquelas experimentadas pelo proletariado industrial.

A respeito dessa crescente metamorfose do trabalho e da expansão de suas classes, de acordo com as tendências acima apontadas, Antunes (1999, p. 103) entende que, nesse cenário de venda “de força de trabalho para o capital”, estão inclusos, “além do proletariado industrial, os assalariados do setor de serviços e o proletariado rural”.

São denominados “proletariado rural” os assalariados das regiões agroindustriais, e essa expressão engloba os trabalhadores precarizados, terceirizados e também aqueles com vínculo de trabalho temporário, os denominados *part-time*⁸, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Inclui-se

⁸ Considerado trabalho parcial, sem vínculo estável, característico do processo de produção capitalista (ANTUNES, 1999).

nessa “categoria”, ainda, uma parcela de trabalhadores desempregados em razão do sistema capitalista. Desse modo, para entendermos o que constitui a classe trabalhadora atual é necessário partir de uma concepção ampliada de trabalho, com toda a sua subjetividade, ainda entendido como elemento estruturante da sociedade, porém inserido em um processo muito mais heterogêneo e complexo do que foi o proletariado industrial, mesmo que este ainda se constitua como elemento fundamental.

É esta, portanto, a figura diversa e heterogênea que caracteriza o novo formato da classe trabalhadora, a “classe que vive-do-trabalho”, nas suas diferentes definições tratadas anteriormente (ou seja, de caráter produtivo, de serviços ou de proletariado rural) e cujo envolvimento operário ainda se dá pela subordinação e submissão decorrentes das estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente da globalização.

Em síntese, nas políticas de gestão utilizadas pelas empresas no atual mercado de trabalho, em razão de a oferta de vagas ser menor do que a demanda, com a falsa impressão de que quem está empregado deve ser um eterno ‘agradecido’, a hegemonia se dá e é manipulada a partir do convencimento, por meio de políticas de cooperação e parceria entre o capital e o trabalho, em troca de prêmios que estimulam a competição, o individualismo e a imposição dessa cooperação pela ameaça da perda de emprego.

Nesse cenário, exigem-se perfis profissionais que precisam dar conta do

trabalho nas novas cadeias produtivas para as quais os requisitos de qualificação são constantemente 'atualizados e avaliados'.

Assim, o trabalhador busca, por meio da *educação continuada* ou *permanente*, conhecimentos úteis e necessários ao mercado para aproximar-se dos perfis desejados. Além disso, com receio de perder o emprego, mobiliza-se em ações que caracterizam a educação como um direito, tornando-a uma imposição.

Diante do exposto, observa-se que o ideário que permeia a sociedade mundial é o de que a educação é responsável pela preparação dos indivíduos para o trabalho por meio do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes; e cabe ao trabalhador buscar na instância pública ou privada as condições necessárias para acompanhar o movimento capitalista, porém, sem a garantia de que esses conhecimentos serão aplicados no ambiente de trabalho.

Em um mercado de trabalho cada vez mais restrito e exigente, as mudanças são rápidas e constantes, e o impacto revolucionário das tecnologias recai sobre pessoas e organizações e as obriga a se adaptarem em um curto espaço de tempo. Desse modo, em razão das transformações consequentes do avanço tecnológico, institui-se uma nova forma de socialização e, também, a necessidade de novas adaptações e qualificação por parte dos trabalhadores como condição para se manterem ativos no mercado de trabalho (PAIVA, 1995).

Sabemos que as tecnologias não são os inimigos principais. Pelo contrário, elas devem contribuir para facilitar o processo de produção, propiciando ao homem

desenvolver cada vez mais a sua capacidade criadora. Porém elas estão inseridas em um movimento cujo objetivo maior é o controle do trabalho pelo capital, o que leva as classes dominantes a buscarem novas formas de gerenciamento da produção, destituindo os trabalhadores do controle do processo de produção, logrando produtos mais baratos, mais diversificados e produzidos em menor tempo.

Segundo Marx (*apud* FERREIRA, 2006, p. 70), a "autovalorização do capital por meio da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói". Desse modo, as transformações que ocorrem nesse sistema contribuem para a instabilidade e a insegurança do trabalhador, tornando-se uma grande força que leva o capital à busca desenfreada pela exploração de todos os tipos e de novas possibilidades para a manutenção da lucratividade, caracterizando a "era da empresa enxuta" (ANTUNES, 2005).

Ao considerar a organização do trabalho com base no processo de modernização e na disseminação do uso de novas tecnologias e métodos de gerenciamento implantados pelo taylorismo e toyotismo, podemos afirmar que as empresas exigem um nível cada vez mais alto de conhecimento por parte de seus trabalhadores, o que diferencia um sistema do outro, considerando-se que para o taylorismo e o fordismo não havia necessidade de maior qualificação, pois privilegiava-se o esforço repetitivo e mecânico dos trabalhadores.

A transferência de capacidades intelectuais para o processo de informatização

acentua a transformação do trabalho, mas não o elimina. Vale lembrar que todas as estatísticas apontam que o emprego industrial vem caindo expressivamente. Nesse contexto, cada vez se produz mais, com um número menor de trabalhadores e, estes, no cenário de muito trabalho e de poucos empregos, no anseio de inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho, buscam desenvolver sua empregabilidade por meio da qualificação.

Essa educação, ainda pensada pela empresa de forma tecnicista – aprofundando conhecimentos com base na profissionalização, vendo a qualificação como acúmulo de habilidades e capacidade de desenvolver um trabalhador pró-ativo, sendo esta uma necessidade social –, depende exclusivamente dos interesses do capital para ser reconhecida. Desse modo, o papel atribuído à educação, na condição de promotora de uma posição no mercado de trabalho, não passa de mais um fetiche do capitalismo, que nega a sua responsabilidade nesse contexto histórico.

Para Marx, a formação do trabalhador no capitalismo é também seu processo de desqualificação, entendendo que quanto mais a produção capitalista simplifica o trabalho pela mecanização, mais as diferenças de qualificação deixam de ser reais.

Com a visão de uma totalidade maior de informações no que diz respeito à qualificação dos trabalhadores, correspondente à produção flexível, características como polivalência, autonomia, controle do processo de produção permitem uma maior similaridade da qualificação exigida, mas isso não quer dizer que há um padrão

universal (CASTILLO, 1997).

É na compreensão do contexto histórico e social em que o trabalho se deu, desde a manufatura até a atualidade, que se percebe a qualificação a serviço da categoria do trabalho, sendo reconhecida apenas a partir das regras impostas pelo mercado. Desse modo, é uma necessidade social articulada aos interesses do capitalismo que responde às características estruturais da sociedade.

Assim, as grandes empresas trouxeram a escola para dentro delas, investindo na qualificação de seus trabalhadores cujo déficit de conhecimentos objetiva superar, por meio da implementação de políticas de treinamento, adequando-os, dessa forma, para atender às necessidades da cadeia produtiva.

Nesse sentido, trabalho e educação fazem parte de um processo híbrido, de um conjunto de articulações que exige compreender as relações, as estruturas de que fazem parte os diferentes ‘egos’ na construção do ‘ser’. Assim, busca-se nessa teia de experiências e conflitos, a consciência coletiva e a possibilidade de alcançar outras e novas formas de sociabilidade e conhecimentos, pois só assim, com instrumentos práticos e intelectuais, se concretizará o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e das nações.

Dessa forma, a educação pode ser inovadora e emancipatória, mas também, conservadora e adaptativa, de acordo com o contexto histórico e social no qual se manifesta, na medida em que é determinada por interesses sociais, de forte caráter ideológico, na luta de diferentes poderes.

Referências

- ALVES, A. E. S. Qualificação e trabalho no capitalismo. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 26, p. 45-56, jul./dez. 2006.
- ALVES, G. *O novo (e precário) mundo do trabalho – reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTILLO, N. I. Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho. *Educação e sociedade*, Campinas, n. 58, p. 55-82, jul. 1997.
- CASTRO, R. P. *A questão do trabalho*. São Carlos: UFScar, 1988.
- CATTANI, A. D. As desigualdades recriadas pelo trabalho. In: MORETTO, C. F. (Org.). *Trabalho e trabalhadores: significados e significâncias*. Ijuí: Unijuí, 2006.
- _____. (Org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- DRAIBE, S. M. *As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Ipea, 1990.
- FERREIRA, A. D. O. Desemprego: de sonho a pesadelo. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 26, p. 67-79, jul./dez. 2006.
- GRAMSCI, A.; BORDIGA, A. *Conselhos de fábrica*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- IANNI, O. *A sociedade global*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- LIMA, A. B. Estado, políticas públicas e educação no Brasil. In: LUCENA, C. (Org.). *Capitalismo, estado e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural. 1983. v. 1, t. 1.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- PAIVA, V. Inovação tecnológica e qualificação. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 50, p. 70-92, abr. 1995.

PALANGANA, I. C.; BIANCHETTI, L. A controvérsia da qualificação no debate sobre trabalho e educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-163, ago./dez. 1992.

RAGO, L. M.; MOREIRA, E. F. P. *O que é taylorismo?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TUPPY, M. I. N.; ARRUDA, C. D. Escolaridade, competências e inserção profissional. *Revista da FAEEDBA: Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 26, p. 35-43, jul./dez. 2006.

VARGAS, N. *Gênese e difusão do taylorismo no Brasil*. Ciências Sociais Hoje. São Paulo: Cortez/ANPOCS, 1985, p. 155-189.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado para publicação em novembro de 2011

Notas sobre a concepção de aprendizagem veiculada no manual didático de Psicologia Educacional de Afro do Amaral Fontoura

Notes on the learning conception from the didactic manual of Educational Psychology by Afro do Amaral Fontoura

Fátima Cristina Lucas de Souza*

Renata de Almeida Vieira**

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: fatimacristinaluca@yahoo.com.br

** Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: realvieira@gmail.com.br

Resumo

O presente artigo, de cunho bibliográfico, foi elaborado com base em estudo acerca da constituição da primeira Escola Normal do município de Maringá – PR. Traz como tema a concepção de aprendizagem vigente no manual *Psicologia Educacional 2ª e 3ª partes: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial* de autoria de Afro do Amaral Fontoura, educador de significativa influência na Escola Normal maringaense nos anos 50 e 60 do século XX. Tem como objetivo sistematizar e analisar a concepção de aprendizagem presente no referido manual, empregado na formação de normalistas. Um dos resultados obtidos expressa uma concepção de aprendizagem centrada tanto na pessoa, em seu organismo, quanto no meio e no método. A investigação realizada evidencia a contribuição do estudo dos manuais produzidos por Afro do Amaral Fontoura para análise histórica da formação de professores.

Palavras-chave

Manual pedagógico. Escola Normal. Amaral Fontoura.

Abstract

This bibliographical study is based on another study about the constitution of the first Normal School in the city of Maringa, state of Parana (PR). It brings up the conception of learning present in the manual *Educational Psychology parts 2 and 3: Learning Psychology and Differential Psychology* by Afro do Amaral Fontoura, educator who had great influence over the Normal School in Maringa during the 50s and 60s of the twentieth century. It aims to systematize and analyze the learning conception in the referred manual, used for the development of teachers (*normalistas*). One of the results obtained shows a learning conception centered both in the person, in its organism, and in the means and the method.

The investigation conducted evidences the contribution of the study of the manuals produced by Afro do Amaral Fontoura for the purpose of historical analysis of how teacher were developed.

Key words

Pedagogical manual. Normal School. Amaral Fontoura.

Introdução

Desde as últimas décadas do século XX, tem-se constatado um aumento significativo nos estudos e pesquisas sobre formação de professores. Na tentativa de compreender e, também, encontrar soluções para os problemas atuais, nós consideramos importante o estudo de aspectos históricos relacionados ao tema, por entendermos que um dos balizadores para reflexão a esse respeito refere-se à compreensão de que cada época produz uma necessidade histórica acerca da formação de professores, necessidade mediada pelos saberes, valores e finalidades dessa formação.

Em relação ao município de Maringá, especificamente foco de nossa atenção neste trabalho, uma das motivações que desencadearam a criação do curso normal em meados dos anos de 1950 vincula-se às reivindicações da comunidade local. Na realidade, as primeiras iniciativas para a implantação do curso de formação de professores no município datam da primeira metade dos anos de 1950. Tais iniciativas inseriram-se em um quadro sociopolítico e educacional de expansão da Escola Normal tanto em nível estadual quanto nacional.

A instalação da Escola Normal para formação de professores para o ensino primário, a qual teve início em 1956, foi,

segundo Schaffrath (2003, p. 31), resultado de reivindicações da elite local. Avalia a autora que a agilidade com que ela foi instalada deveu-se, possivelmente, à “[...] rapidez com que o antigo núcleo colonizador se desenvolveu até atingir o *status* de município”, o qual

[...] logo alcançou organização suficiente para requerer um sistema de ensino mantido pelo poder público tal como os de cidades mais antigas.

Além disso, considera que,

[...] do desenvolvimento econômico, derivou uma elite com força política que ‘chamava’ para Maringá os serviços públicos, dentre eles o da educação.

Conforme Schaffrath (2003), tal escola foi criada com o fito de preparar professores para lecionarem nas séries iniciais, posto que várias escolas públicas estavam sendo instaladas na época. Diante da grande dificuldade em contratar professores formados, com interesse em lecionar nas escolas públicas de Maringá, o corpo docente das escolas foi sendo formado por professoras habilitadas pelo curso ginásial, bem como por aquelas com o curso primário e, outras vezes, devido à carência de profissionais na região, por professores sem qualquer preparo para o magistério, visto que contavam somente com o curso primário completo (SCHAFFRATH, 2003).

Essa realidade acabou impulsionando os movimentos de criação e afirmação de escolas normais no município, as quais se tornaram instituições fundamentais no processo de formação de professores. A Escola Normal Amaral Fontoura foi sua primeira instituição voltada para o ensino normal, instalada em Maringá.

Nessa escola, cujo nome é altamente representativo da influência exercida pelo educador Afro do Amaral Fontoura¹ (VIEIRA, SOUZA, MACIEL, 2009), indicava-se, dentre o rol de leituras solicitadas às normalistas dos anos 50 e 60 do século XX, o estudo dos manuais de Amaral Fontoura. Dentre os vários manuais por ele publicados, damos destaque, neste trabalho, àquele que trata do tema aprendizagem, o manual de *Psicologia Educacional*, em sua 2ª e 3ª partes, que tratam da *Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial*.

Antes de descrever o conteúdo das interpretações veiculadas em tal manual, destacamos que os manuais pedagógicos eram considerados instrumento, por excelência, do professor (ALVES, 2005; ALVES, CENTENO, 2009). No caso do manual que abordamos neste estudo, ele se alinha entre aqueles manuais que visam à formação de professores. Conforme expõe Silva (2003, p. 30), manuais com tal finalidade tratam de temas previstos para o

¹ Afro do Amaral Fontoura foi educador, sociólogo, psicólogo, técnico de educação, delegado do governo junto a várias escolas normais, bem como professor de diferentes faculdades, dentre elas a Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ademais, atuou na produção de manuais pedagógicos para professores entre os anos de 1950 e 1970.

[...] ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, no caso, aquelas diretamente relacionadas com questões educacionais, a saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática de ensino.

Cada manual reúne, de modo sistematizado, conteúdos escolares, os quais são tratados de modo acessível e sucinto com vistas a favorecer um primeiro contato do leitor com as questões propostas.

Nos manuais pedagógicos, conforme analisa Silva (2003, p. 46), faz-se presente o seguinte mecanismo:

[...] selecionando o que há de “essencial” para a profissão docente, eles exercem a autoridade de ensinar o que se tem por mais legítimo na área, fundamentando as práticas “ideais” para o professorado.

Em correspondência com os planos de estudos oficialmente prescritos para o ensino nas escolas normais e elaborados a partir das determinações oficiais, os manuais apresentam a síntese de uma ampla literatura, escrita por diversos nomes e relacionada aos diferentes campos do saber, entre eles, o campo da psicologia. Em que pese a não estarem a salvo de simplificações e esquematismos, Correia e Silva (2003) destacam que a publicação de manuais se respalda em argumento que aponta a necessidade de proporcionar aos professores em formação e novos professores um guia de consulta rápida.

Além de integrar as leituras promovidas pela escola, os manuais pedagógicos

têm a função tanto de formar os estudantes quanto de dar subsídios à constituição da identidade profissional dos professores, os quais atuarão na formação de outros alunos. Esse elemento, entre outros, contido nos manuais pedagógicos, certamente lhes confere um lugar muito especial no processo de formação do professor e do aluno.

1 O que o nos revela o manual de Psicologia Educacional 2ª e 3ª partes: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial?

Foi publicado pela primeira vez no ano de 1958, e o livro utilizado neste estudo é de 1966, já em sua décima terceira edição. Este manual de *Psicologia Educacional...* sintetiza a concepção de Amaral Fontoura acerca da aprendizagem.

Em termos de organização, destacamos que se trata de um livro

[...] dividido em três partes, sendo que a primeira trata da Psicologia Genética ou da Criança; a segunda, da Psicologia da Aprendizagem; e a terceira, da Psicologia Diferencial" (ASSUNÇÃO, 2007, p. 75).

No que se refere ao conteúdo, o autor aborda questões como

[...] atenção, memória, associação de ideias, prazer, emoções, sentimentos, paixões, reflexos, instintos, vontade, linguagem, desenho, personalidade, inteligência, medidas da inteligência, temperamento, caráter. (ASSUNÇÃO, 2007, p. 76).

Ante a variedade de questões tratadas pelo autor, interessa-nos, nesta

oportunidade, a concepção de aprendizagem veiculada no manual. Na concepção de Fontoura (1966), a aprendizagem é um fenômeno complexo que compreende os aspectos biológicos e psicológicos de cada indivíduo. Embora complexo, encerra-se enquanto capacidade humana inata, o que quer dizer que, ao nascer, o ser humano já traz definidas suas aptidões, bastando-lhe apenas desenvolvê-las.

O ato de aprender, em seu entendimento, não deve se ater apenas a objetos concretos, mas deve abarcar raciocínio e julgamento, que se efetivarão por meio de condicionamentos. Nessa perspectiva, o processo de ensino está relacionado à produção de respostas e atitudes desejadas mediante o seu reforço. A produção de tais atitudes, por sua vez, requer a compreensão de que o ato de aprender divide-se em duas partes: a primeira relativa à fase nervosa, e a segunda refere-se à fase mental ou psíquica.

Na primeira fase, a qual envolve o período inicial de vida e educação da criança, a aprendizagem ocorre por meio dos órgãos dos sentidos, os quais veiculam as experiências sensíveis até o sistema nervoso central, ocasionando novas conexões nervosas. São os órgãos dos sentidos, a princípio, que dão a conhecer o mundo exterior ao indivíduo. Já em um momento posterior, que concerne à segunda fase, é a aquisição de novas atitudes e comportamentos, efetivada pela via psíquica, que se torna foco da aprendizagem.

Um conceito fundamental de aprendizagem em Fontoura (1966, p. 8) é que o indivíduo, ao nascer, precisa adaptar-se

ao meio em que vive para sobreviver, ou melhor, viver, já que “[...] a aprendizagem é um constante ajustamento e reajustamento do indivíduo [...]”. Nesses termos, valoriza a educação que antecede a aprendizagem, por concebê-la como um instrumento de socialização dos indivíduos e de formação da moral, do comportamento adequado e da bondade humana, visando a uma organização harmônica da vida social.

Para entender o conceito de aprendizagem divulgado no manual de Amaral Fontoura, é preciso também compreender outra questão por ele destacada, qual seja, a relação entre aprendizagem e educação.

Para Fontoura (1966, p. 7),

[...] educar-se é melhorar, é progredir, é crescer mentalmente e moralmente. E o fenômeno através do qual o indivíduo se educa é a aprendizagem. Portanto, aprender é sinônimo de educar-se.

Ressalta o autor que “[...] a aprendizagem é o instrumento da educação, é a forma de adquirir educação”. Significa que, à medida que o indivíduo aprende, está se educando, aperfeiçoando suas capacidades internas e crescendo. Enfim, está desenvolvendo sua personalidade.

A educação, explicita o autor, está voltada para o desenvolvimento de valores morais, tais como respeito, amor e solidariedade, estando ela presente em todas as instituições sociais, não se limitando à escola. Assim, acredita que a educação é um processo interminável, uma vez que o indivíduo, durante toda a sua vida, está em contato com pessoas, em diversas ocasiões

e em lugares diferentes. Esses contatos, considerados por Amaral Fontoura como estímulos, colaboram de maneira positiva ou negativa para educá-lo.

Ainda sobre o conceito de educação, Amaral Fontoura afirma que educar é, em primeiro lugar, estimular o indivíduo de modo a extrair dele as capacidades necessárias ao seu desenvolvimento. Isso quer dizer que o conhecimento institui-se como inerente à natureza humana, cabendo ao meio social fazê-lo aflorar.

Como a educação é um processo contínuo e imanente ao meio social, e o conhecimento, uma capacidade inata e individual, qual é o papel do professor para o autor em questão?

Do que pudemos apreender, a função do professor não se restringe à transmissão do conteúdo, ao contrário, esta parece ser um elemento secundário se comparada à necessidade mais abrangente de educar. No que se refere àquele que educa, Fontoura (1966, p. 33) considera que o

[...] educador é o professor que, além de dar, com proficiência, a matéria, se ocupa constantemente com a formação da personalidade do aluno e com a projeção deste na vida da comunidade.

Com base neste excerto, é possível afirmar que as atribuições propriamente docentes de instruir permanecem subordinadas à tarefa de educar no sentido de formação moral e de comportamento, a fim de adaptar os indivíduos ao meio social que lhe é destinado.

Com efeito, duas são as posturas esperadas do professor:

- 1) uma didática na condução das aulas, de modo que os alunos se sintam motivados a estudar e que possam gostar tanto da matéria quanto do conteúdo orientado pelo professor. Trata-se de um docente motivador e estimulador da aprendizagem;
- 2) uma conscientização da função social a ele atribuída, a qual se revela na adequação da subjetividade do indivíduo às leis sociais;

Preocupado, ainda, com os aspectos neurológicos da aprendizagem, Amaral Fontoura exalta, no manual, a importância do reflexo condicionado como base de toda aprendizagem. Tal afirmação está fundamentada em estudos desenvolvidos pelo psicólogo russo Ivan Pavlov (1849-1936). Este, ao realizar experiências de laboratório com pessoas e animais, concluiu que tanto um quanto o outro aprendem igualmente pelo reflexo condicionado, ou seja, pelo reforço positivo ou negativo de ações aspiradas.

Em seu manual, encontra-se, ainda, em evidência, a crença do autor na psicologia, entendida como a ciência capaz de dar respostas às suas indagações sobre o processo de aprendizagem. Nessa sua defesa, é possível visualizar uma valorização de elementos subjetivos ao indivíduo, os quais determinam o que este pode aprender e como pode aprender, além de ditar o ritmo de aprendizagem. Desse modo, não concebe a aprendizagem como um processo alheio ao indivíduo, delimitado pelo professor ou por qualquer outra

autoridade, mas reconhece que é este “[...] quem nos marca o ritmo, a forma e os limites da aprendizagem” (FONTOURA, 1966, p. 31).

Outro aspecto, tratado no manual de psicologia educacional por Fontoura (1966), refere-se aos cinco princípios norteadores da aprendizagem, os quais, por sua vez, subsidiam algumas leis que regem o aprender.

2 Sobre os Princípios e Leis da Aprendizagem

O primeiro princípio, contido no manual, traz em evidência a gênese do processo de aprendizagem. Utilizando-se de vários exemplos, Fontoura (1966, p. 14) esclarece que “[...] aprender é formar novas conexões nervosas, isto é, reagir diferentemente”.

O que o autor quer dizer com isso?

Entende que “reagir diferentemente”, ante as situações, pressupõe uma primeira ação que deve ser modificada. Esta ação primeira é apresentada como um reflexo instintivo que se mostra no contato direto com estímulos presentes no mundo exterior ao indivíduo, cuja manifestação encontra-se tanto nos animais quanto nos seres humanos. Nesse sentido, o indivíduo alcança a aprendizagem quando consegue substituir esse reflexo instintivo por uma reação aprendida por condicionamento.

O segundo princípio aparece como consequência e explicação do primeiro. Se, para Amaral Fontoura, a aprendizagem é um fenômeno condicionado, esse

condicionamento se opera por meio de alterações de conexões nervosas. A aprendizagem é, de fato, produzida por estímulos captados pelos órgãos dos sentidos, que, ao levarem as informações do mundo exterior ao cérebro, cerebelo, bulbo e medula, transformam-se em reações.

O terceiro princípio apontado por Fontoura (1966) é o do “Uso”, já que compreende que aprender é sinônimo de agir, não acontecendo, portanto, de forma passiva. Para o autor, quando modificamos uma conexão nervosa, ou seja, quando reagimos de outra maneira que não a instintiva, é preciso praticar esta reação, agir por intermédio dela e usá-la em diferentes momentos, a fim de a fortalecer. Nessa dinâmica, aprender é “[...] um fenômeno ativo, no qual [...] aprendemos as reações que praticamos” (FONTOURA, 1966, p. 16).

Como consequência e extensão do terceiro princípio, Fontoura (1966) pontua a relevância da “frequência”, vista como o quarto princípio, que se baseia na concepção de aprendizagem presente no manual. Trata-se da necessidade visceral de repetir ações, gestos, comportamentos, quantas vezes forem necessárias, até que se formem ou se estabilizem os reflexos condicionados.

Há, sem dúvida, nesse princípio, a crença da repetição como instrumento da aprendizagem. Isso revela que Amaral Fontoura não descarta todos os preceitos da Escola Tradicional, antes, busca adaptar aqueles que ele considera conveniente aos princípios da “escola viva”, expressão criada por ele para indicar o tipo de educação e de escola que desejava.

O quinto princípio, presente no manual, é apresentado em argumentação favorável ao anterior. Se a prática constante garante a continuação da conexão nervosa, o desuso pode levar ao enfraquecimento e, até mesmo, à extinção da conexão. Com efeito, os conteúdos a serem orientados pelo professor devem ser úteis à vida dos alunos para que possam praticá-los sempre, evitando seu esquecimento.

Com base nos cinco princípios apresentados, Fontoura (1966) apresenta algumas leis que o auxiliam a explicar de que maneira ocorre o processo da aprendizagem e como os indivíduos devem aprender. As leis da aprendizagem contidas no manual estão ordenadas em fundamentais e secundárias. Tais leis, de acordo com a afirmação do próprio autor, devem ser conhecidas, seguidas e aplicadas pelos professores. Trata-se de indicar aos educadores uma direção didática, de modo que consigam melhor atuar em sala de aula.

Fontoura (1966) assim apresenta as leis da aprendizagem:

- 1ª - Lei da Atividade: A aprendizagem depende fundamentalmente desta lei. Compreende-se a necessidade da ação do aluno no processo, deixá-lo aprender por sua própria experiência. Parte-se do princípio que só se aprende a resolver exercícios escolares resolvendo-os.
- 2ª - Lei do Interesse: Se for fato verdadeiro que o aluno só aprende a fazer fazendo, este fazer depende, por sua vez, de um interesse ou necessidade. Isso quer dizer que, se o aluno não

possui interesse por um conteúdo, cabe ao professor criá-lo, ainda que artificialmente, e a melhor maneira de se fazer isso é deixar as aulas mais interessantes e atraentes.

3ª - Lei do Prazer ou do Efeito: A aprendizagem se dá de forma mais efetiva e rápida se o conteúdo for apresentado ao aluno de forma prazerosa. As pessoas aprendem com maior facilidade aquilo que lhes dá prazer. Destaca, então, a importância de incentivar os alunos a participar das aulas, realizar pesquisas, entre outras atividades. As escolas devem colaborar organizando passeios, utilizando recursos visuais, enfim, criando um ambiente agradável que favoreça a aprendizagem.

4ª - Lei do Uso ou do Exercício: Evidencia a necessidade de repetir uma reação até que esta se torne perfeita. No que se refere ao aluno, é preciso que exercite os conteúdos que aprendeu tantas vezes quanto necessário até que consiga incorporá-los a sua personalidade.

5ª - Lei do Desuso: A quinta lei trata do perigo de não utilizar aquilo que aprendemos ou utilizar poucas vezes. Entende que os conteúdos escolares tendem a ser esquecidos pelos alunos quando não é possível usá-los em sua vida cotidiana.

6ª - Lei do Ritmo: A natureza humana evidencia que a aprendizagem não ocorre em tempo linear e que a capacidade que temos de nos concentrar é reduzida, por isso são necessários momentos de descanso. Cabe ao professor alternar períodos de aprendizagem com

paradas de repouso, o autor aconselha um descanso de dez minutos para que o tempo de aula seja bem aproveitado.

7ª - Lei da Totalidade: Não é possível conhecer um objeto ou fenômeno ao separá-lo em partes e estudá-las uma a uma. A atenção humana está voltada para as formas globais, para o conjunto. A orientação da aprendizagem deve se dar sob a perspectiva do todo para as partes, da síntese para a análise.

8ª - Lei da Recenticidade: Afirma que quão mais recentes são praticadas as atividades, mais facilidades o aluno terá para executá-las. O professor que conhece esta lei, sempre que necessário, retoma e articula os conteúdos trabalhados.

9ª - Lei da Prontidão ou Disposição: Compreende uma predisposição do organismo humano para executar determinada atividade de maneira mais eficaz. Nesse sentido, o professor deve conhecer e entender como ocorre o processo de desenvolvimento do organismo humano e respeitar as fases de seu desenvolvimento.

10ª - Lei da Intensidade: Entende que as capacidades dos indivíduos são desenvolvidas mais rapidamente com o treinamento constante. A intensidade dos exercícios praticados pelos alunos acelera a sua aprendizagem.

11ª - Lei da Realidade: A aprendizagem requer uma situação real. Não se aprende a resolver problemas em situações forjadas pela escola, é preciso vivenciá-las, saber lidar com elas. É preciso que a escola reproduza a

vida em sociedade com todos os seus problemas e limites.

12^a - Lei da Novidade: O processo de aprendizagem é antecipado quando, nele, são integrados elementos novos que despertam a curiosidade. Quanto mais o professor diversificar sua aula, utilizando-se de recursos didáticos, jogos e brincadeiras, mais fácil e rápida será a aprendizagem.

Apresentadas essas leis, Fontoura (1966) prossegue com a teorização de outros determinantes presentes no processo de aprendizagem, que, afirmamos mais uma vez, para ele, é uma atividade contínua, que começa na escola, mas não se encerra nela.

3 Que determinantes da aprendizagem esses princípios e leis evidenciam?

Os princípios e leis trazidos no manual de psicologia por Amaral Fontoura evidenciam o indivíduo que aprende e o seu organismo como fatores determinantes, trazendo-os para o centro do processo de aprendizagem. O aluno só aprende algo quando se concentra nas aulas, quando consegue sintonizar seu corpo e sua mente em favor a aprendizagem. Essa sintonia é, na verdade, uma atividade física e mental indispensável ao ato de aprender.

A atividade dos alunos é o pressuposto básico para a ação da aprendizagem, “[...] cada um aprende apenas aquilo que pode aprender e que quer aprender” (FONTOURA, 1966, p. 71).

Esse tipo de pensamento coloca o aluno no centro das preocupações edu-

cacionais e aponta para duas questões. A primeira é o reconhecimento dos educandos como indivíduos diferentes e, por isso, com necessidades diferentes; a segunda refere-se ao limite da aprendizagem, que deve ser ditado pelo próprio aluno, definido dentro de suas capacidades.

Se o aluno é o que existe de mais importante no sistema educacional, o bom funcionamento de seu organismo é um fator primordial para o sucesso da aprendizagem.

Para Fontoura (1966), da boa saúde do corpo e do espírito dependem todas as outras atividades, inclusive a de aprender. Todavia esta não é suficiente para garantir um mesmo rendimento entre os educandos já que, por natureza, “[...] há alunos mais inteligentes e outros menos inteligentes [...]” (FONTOURA, 1966, p. 72) em decorrência das diferenças individuais.

Além do organismo e da inteligência, outros fatores podem prejudicar a aprendizagem, dentre elas, o meio familiar. Muitas vezes, as crianças são perfeitamente saudáveis e com níveis de inteligência considerados normais, no entanto apresentam dificuldades para aprender. Para Amaral Fontoura, este tipo de situação pode indicar que o aluno sofra de desajustamentos psicossociais, fato que atrapalha na sua aprendizagem.

Tais desajustamentos têm origem na vida familiar das crianças. Desorganização nas famílias, pais alcoólatras, brigas entre irmãos, ausência de carinho e atenção dos pais, entre outros problemas, abalam as estruturas psicológicas e mesmo físicas do educando, afetando seriamente sua vida

escolar. Evidencia-se, desse modo, que as questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem deveriam ser analisadas, no máximo, com base no histórico familiar da criança, sem, contudo, considerar as determinações sociais mais amplas.

Outro fator que o autor acredita ser decisivo para a aprendizagem é uma boa alimentação do aluno. Para Fontoura (1966), uma criança com fome não consegue aprender, visto que sua capacidade de concentração fica comprometida. A escola não pode se omitir dessa responsabilidade, por isso, tão importante quanto construção dos edifícios escolares, uso dos materiais didáticos e ensino dos próprios conteúdos escolares, é a merenda ofertada pelos governos às escolas. Para Fontoura (1966, p. 74), se a escola não conseguir ofertar “[...] o pão do corpo, muito pouco adianta dar o pão do espírito, o saber, que o aluno doente e subnutrido não está em condição de usar”. Destarte, observa-se a inversão da função da escola que, em primeiro lugar, deve ater-se à alimentação dos alunos como condição a sua aprendizagem.

Os defeitos nos órgãos sensoriais das crianças são igualmente citados como aspectos prejudiciais à aprendizagem. Em especial, a visão e a audição do educando merecem uma atenção do professor. Fontoura (1966) esclarece que, com frequência, pais e professores não atentam para tais aspectos, prejudicando o desenvolvimento social e escolar da criança. Ressaltamos que tal preocupação evidenciada pelo autor aclara a centralidade assumida pelo fator biológico junto ao processo educativo.

O cansaço físico é outro fator apresentado no manual como prejudicial à aprendizagem. Crianças que precisam trabalhar muito em casa, ou mesmo fora dela, têm dificuldades em aprender o que aprenderiam facilmente se não estivessem cansadas. A fadiga física e mental dos alunos diminui, e muito, a capacidade de aprender, por isso o professor deve se preocupar com o descanso dos alunos, não exigindo o que eles, devido ao cansaço, não conseguem dar.

O meio físico e social também são, para Amaral Fontoura, determinantes no processo de aprendizagem. O ambiente escolar deve proporcionar prazer e alegria aos alunos, a começar pelo prédio da escola. Este deve ser espaçoso, bem limpo e iluminado e de aparência alegre. As salas de aulas precisam ser bonitas, alegres, com quadros, cartazes e flores, inclusive na mesa do professor e nas janelas. Enfim, todo o ambiente escolar deve ser agradável aos alunos, favorecendo atitudes amáveis dos professores, diretor e outros funcionários da escola para com os alunos.

Em relação ao meio social, este exerce grande influência sobre a aprendizagem. Para Fontoura (1966), crianças pertencentes a meios sociais diferentes apresentam grandes desigualdades em conhecimentos, comportamentos e sentimentos. A criança que vive em um meio social organizado, em que sua família possui recursos materiais e as relações entre os membros são harmoniosas, aprende mais rápido do que uma criança vinda de um meio social inferior ou problemático. Embora reconheça a existência

das diferenças sociais e seu influxo nas diferenças educacionais, não se constata a crítica a estas assimetrias, ao contrário, aceita-se a sua perpetuação, uma vez que a escola deve contribuir para a adaptação de cada indivíduo ao seu meio específico.

Para Amaral Fontoura, é fato provado que a criança aprende por imitação. Logo, crianças que possuem um bom meio social, onde os pais valorizam boas maneiras à mesa, regras de higiene e respeito para com as pessoas, tendem a imitar tais atitudes e comportamentos. O contato com este tipo de cultura proporciona o progresso mental e social das crianças além de favorecer o desenvolvimento educacional.

As influências do meio físico no processo de aprendizagem são também, bastante enfocadas por ele. As condições ambientais podem contribuir, alerta o autor, tanto para melhorar quanto para dificultar o desenvolvimento do fenômeno. Nesses termos, atenta para a necessidade de as escolas e os professores darem mais atenção a esse problema.

Fontoura (1966) esclarece que fatores como clima, temperatura, condições atmosféricas, barulho, luz, cor, distribuição do tempo, da matéria, hora e conforto precisam ser administrados de modo que favoreçam a aprendizagem do aluno. Cabe às autoridades públicas e à própria organização da escola, proporcionar um ambiente arejado, de temperatura agradável, silencioso, bem iluminado, enfim que dê condições para que o aluno aprenda.

O método utilizado pelo professor e o método pelo qual o aluno aprende são, também, questões que o preocupam,

devido à relação que estes mantêm com o processo de aprendizagem. Entretanto, no manual, é tratado apenas a respeito do segundo método, sendo dadas algumas indicações de leituras sobre metodologia do ponto de vista do professor.

Outro aspecto a ser destacado é que, para Fontoura (1966), a aprendizagem do aluno não se concretiza somente pela exposição do conteúdo pelo professor. As aulas encaminhadas pelo docente são apenas o primeiro passo para que o aluno aprenda. Outros elementos devem ser incorporados à orientação do professor, entre eles, a discussão, o debate, os exercícios, os jogos, as pesquisas e os textos e relatórios produzidos pelos alunos. Trata-se da valorização do método, sua sobreposição ao conteúdo, como instrumento de aprendizagem do aluno.

Ao entender que a aprendizagem é uma atividade nervosa e psíquica voltada, inicialmente, ao desenvolvimento da personalidade da criança e a sua adaptação social, demonstra que o aluno só aprende por experiência própria ao evocar uma ação interessada. Do seu esforço pessoal para aprender a matéria, depende totalmente a sua aprendizagem. Essa aprendizagem, no entanto, depende, ainda, de fatores fisiológicos, físico-sociais, técnicos e psicológicos. Além disso, a fixação do conteúdo só ocorrerá se houver estudos posteriores, os quais merecem a assistência do professor. Este deve mostrar aos alunos que os estudos realizados em casa devem obedecer às mesmas exigências das aulas, caso contrário a assimilação da matéria pode não ocorrer.

Considerações finais

Apresentamos, neste texto, com o intuito de contribuir com a história da educação, em especial a história da formação de professores no município de Maringá, a concepção de aprendizagem constante no manual *Psicologia Educacional 2ª e 3ª partes: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial*, de autoria do educador brasileiro Afro do Amaral Fontoura, o qual exerceu significativa influência na Escola Normal maringaense nos anos 50 e 60 do século XX.

Consideramos que, ainda que em primeira aproximação, conhecer como esse educador concebia a aprendizagem pode ser revelador de traços das práticas escolares e de conhecimentos ensinados às normalistas nos anos de 1950 e 1960, em Maringá.

É importante destacar que, ao nos propormos entender a concepção de aprendizagem veiculada por Amaral Fontoura, selecionamos o seu manual de psicologia educacional porque o autor empenhou-se no estudo e apresentação

das formas, leis e princípios da aprendizagem. Nessa empreitada, pudemos observar, entre outros aspectos, que a fundamentação subjacente ao manual analisado está relacionada à abordagem comportamental, presente à época em elaborações teóricas no âmbito da psicologia educacional. Observamos, ainda, que, com o fito de ajudar na compreensão da criança, as contribuições da psicologia (educacional) não somente ganharam espaço dentro do campo da educação, como também encontraram acolhida nas Escolas Normais. Os manuais pedagógicos, tal como o de autoria de Amaral Fontoura, ora apresentado, certamente contribuíram para tal feito.

Por tudo isso, podemos concluir que por meio de seu manual de psicologia educacional, Fontoura (1966) forneceu, de maneira categórica e objetiva, aos estudantes da Escola Normal secundária, futuros professores, os conhecimentos que ele acreditava serem necessários para explicar como o aluno aprende e o que deve aprender, bem como os fatores que influenciam a aprendizagem.

Referências

ALVES, G. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, G. L.; CENTENO, C. V. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 469-602, set./dez. 2009.

ASSUNÇÃO, M. M. S. de. Os livros didáticos de psicologia educacional: pistas para análise da formação de professores(as) – (1920-1960). *Temas em Psicologia*, 15, n. 1, p. 69-84, 2007.

CORREIA, A. C. da L; SILVA, V. B. da. Uma história de leituras para professores: manuais pedagógicos, formação docente e construção de identidades profissionais em Portugal e no Brasil (1930-1970). In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 14. 2003, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: COLE/UNICAMP, 2003.

FONTOURA, A. A. *Psicologia educacional* – 2ª e 3ª partes: Psicologia da aprendizagem Psicologia diferencial. 13. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1966.

SCHAFFRATH, M. dos A. S. *A gênese de ensino normal em Maringá: estrutura e determinações*. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2003. Relatório Final de Pesquisa.

SILVA, V. B. da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 6, p. 29-57, jul./dez. 2003.

VIEIRA, R. de A; SOUZA, F. C. L. de; MACIEL, L. S. B. Leitura para professores: manuais pedagógicos em circulação na Escola Normal Amaral Fontoura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 17. 2009, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: COLE/UNICAMP, 2009.

Recebido em agosto de 2011

Aprovado para publicação em setembro de 2011

Aprendizagem em Geografia no quarto ano do ensino fundamental: reflexões sobre a interdisciplinaridade

Learning in Geography in the fourth year of primary education: reflections on interdisciplinarity

Jucimara Rojas*

Sergina Santa Cruz da Costa de Oliveira**

Care Cristiane Hammes***

* Professora do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-Doutora em Formação, Desenvolvimento e Ludicidade pela Universidade de Aveiro (UA) - Portugal. Doutora em Educação pela PUC/SP. Mestre em Educação e Currículo pela PUC/SP. E-mail: jjrojas@terra.com.br.

** Graduada pelo curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Maracaju/UEMS.

*** Doutoranda em Educação pela UFMS. Mestre em educação pela UNISINOS. Professora do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Maracaju/UEMS.

Resumo

A pesquisa abordou a interdisciplinaridade na construção do conhecimento geográfico: uma reflexão sobre a prática pedagógica no quarto ano do ensino fundamental. Apresentou como apoio de pesquisa o Grupo de Pesquisa Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica, Interdisciplinaridade em Pesquisa e Educação (FFLLIPE). A pesquisa trouxe como problemática a reflexão sobre a construção do conhecimento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar no quarto ano de uma escola estadual de Maracaju, MS. O objetivo da investigação foi compreender a prática pedagógica geográfica com enfoque interdisciplinar. A experiência foi desenvolvida na Escola Estadual Manoel Ferreira de Lima, no ano de 2010. O processo de investigação apresentou uma abordagem qualitativa, observação das aulas e realização de entrevista, utilizando questões abertas, com a professora regente da sala. O referencial teórico apresentou como base de interlocução, autores como Callai (2003), Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2003a e 2003b), Cortella (1998), Fazenda (1993, 2001), Freire (1999, 2003, 2002, 2005) Thiesen (2008) e outros. O aprofundamento teórico trouxe como reflexão a interdisciplinaridade e o ensino de Geografia. Os principais resultados evidenciam que as crianças podem aprender Geografia apresentando como ponto de partida e chegada o espaço vivido e concebido em sua totalidade. Para isso, diferentes práticas pedagógicas foram criadas para proporcionar a construção de um conhecimento vivo, integrado e significativo.

Palavras-chave

Interdisciplinaridade. Aprendizagem em Geografia. Práticas pedagógicas.

Abstract

The research studied the interdisciplinary in the construction of geographic knowledge: a reflection on teaching practice in the fourth year of elementary school. Presented the Research Group support, Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica, Interdisciplinaridade em Pesquisa e Educação (FFLLIPE). This research brought problems as a reflection on the construction of geographical knowledge in the early years of elementary school, through an interdisciplinary teaching practice in the fourth year of a state school in city of the Maracaju, MS. The objective of the investigation was to understand the pedagogical practice with interdisciplinary geographical. The experiment was developed in the State School Manoel Ferreira de Lima, in 2010. The research process presented a qualitative approach, observation of classes and interviews, using open questions, with the teacher of the room. The theoretical framework presented as a basis for dialogue, authors such as Callao (2003), Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2003a e 2003b), Cortella (1998), Finance (1993, 2001), Freire (1999, 2003, 2002, 2005) Thiesen (2008) and others. The theoretical deeper brought a reflection about the interdisciplinarity and teaching of geography. The main results show that children can learn geography by presenting with a point of departure and arrival the living space and designed in its entirety. For this reason, various pedagogical practices were designed to provide the construction of a living knowledge, integrated and meaningful.

Key words

Interdisciplinarity. Learning in Geography. Pedagogical practices.

Introdução

Esta pesquisa apresenta como eixo central pensar sobre a interdisciplinaridade na construção do conhecimento geográfico nos anos iniciais, especialmente no quarto ano do Ensino Fundamental. Apresenta a intenção de refletir/pensar sobre a forma como o conhecimento é concebido. Como conceber o conhecimento em sua visão global, quando ele, muitas vezes é apresentado de forma fragmentada aos educandos?

Nos processos de aprendizagem em Geografia, em geral, falta o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas do conhecimento, o que faz com que o espaço não seja entendido como um todo interligado. Sendo assim, o conhecimento geográfico é visto com pouca eficácia, ou, até mesmo, sem um sentido real. No

que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, Callai (2011, p. 38) questiona sobre a “proposição de fragmentar o mundo em disciplinas específicas para a criança estudar, já a partir da sua entrada na escola?” Também evidencia que muitas vezes os professores acabam fazendo

[...] atividades fragmentadas, soltas, sem referência consistente que lhes permitam entender a dinâmica da construção do espaço. (CALLAI, 2011, p. 38).

Além disso, esse conhecimento tem sido trabalhado por meio de livros didáticos e sistemas apostilados, camuflando, muitas vezes, a realidade em que se inscreve a educação. Em alguns casos, tem ocorrido a (im)posição de sistemas apostilados, e os professores tem participado dessas escolhas de forma muito tímida. De acordo com Callai, (2011, p. 32)

[...] é constatada a dificuldade de que os professores tenham acesso ao material. Muitas vezes, ao professor é destinado o papel de fazer e não de conhecer e pensar a respeito do que está fazendo.

O conhecimento geográfico tem se apresentado dividido em geografia física (clima, relevo, vegetação e outros) e geografia humana (economia, cultura, população e outros) sem apresentar nexos, relações ou mesmo sentido enquanto conhecimento, por apresentar uma excessiva fragmentação e distanciamento da vida em suas diferentes relações. Callai (2011, p. 35) evidencia que ainda percebe-se que permanece a divisão entre Geografia física e humana que, além de separadas entre si, “apresentam internamente cada uma delas os conteúdos fragmentados, sem fazer a análise geográfica. Acrescenta-se ainda a falta de clareza no uso da escala de análise e da seleção dos recortes espaciais para a análise, o que deixa os conteúdos soltos e encaminha para a exigência da memorização”. Essa é outra característica ainda muito marcante nos processos de aprendizagem em Geografia e que exige do aluno esforço desnecessário, pois a memorização é de questões desconexas, o que não permite compreender a complexidade da espacialidade dos fenômenos.

Encantar e desvelar o processo de feitura é uma marca significativa que precisa de muitos portos para dizer daquilo que alicerça. Na visão de Freire (2005, p. 65-6), não se pode

[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado

e bem-comportado, [...] ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação [...].

A pesquisa foi realizada no quarto ano de uma escola estadual de Maracaju, MS. Apresenta abordagem qualitativa de cunho fenomenológico. A técnica utilizada foi a da observação e realização de entrevista, objetivando investigar como o conhecimento geográfico pode ser trabalhado de forma integrada com outras áreas de conhecimentos. O artigo apresenta revisão bibliográfica breve sobre a interdisciplinaridade, os processos de aprendizagem em Geografia, metodologia, descrição, análise das observações e entrevistas, a teorização das práticas desenvolvidas, bem como, aspectos finalizadores e referências bibliográficas.

1 A interdisciplinaridade

Para abordar o tema interdisciplinaridade a partir de sua origem, Japiassu (1976) aponta que é necessário investigar, inicialmente, o significado da palavra. O termo interdisciplinaridade é composto por três termos: *inter* – prefixo que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; *disciplinar* – termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende; o termo *dade*, sufixo que corresponde a qualidade, estado ou resultado da ação. Dessa forma, uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com uma ordem – promovendo um estado, qualidade ou

resultado da ação equivaleria ao termo interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, de acordo com Japiassu (1976), tem suas raízes na história da ciência moderna, sobretudo aquela produzida a partir do século XX. Por isso para compreender esse movimento, é necessário apresentar algumas considerações sobre essa temática. Surge como um esforço de superar o movimento de especialização da ciência e superar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas de estudo e pesquisa.

Para pensar sobre a interdisciplinaridade é preciso expressar a palavra por meio do diálogo com os autores que estudam a interdisciplinaridade, a fim de elucidar esse conceito. Isso envolve um contexto mais amplo e mais complexo de mudanças que requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude. Tecitura talvez seja a mais bela metáfora sobre interdisciplinaridade,

[...] seja ela a da dos tecidos, da elaboração, das tramas que compõem os panos, os tapetes, as colchas que nos envolvem, que nos protegem, que nos ornamentam, marcadas pelos compassos cotidianos, que são representações de nossas vidas. (FAZENDA, 2001, p. 128).

O pensamento sobre interdisciplinaridade, a exemplo do fio, é tramado com um sem-número de fios, lenta e

[...] pacientemente entrecruzados, articulados, sucedendo-se um ao outro,

em um movimento sincronizado, fornecendo a forma, a cor, a resistência necessária, a beleza e a funcionalidade que o processo de sua constituição engendra. (FAZENDA, 2001, p. 128).

Fazenda coloca em evidência que

[...] o professor construtor de pontes, cria condições para a aprendizagem, num ambiente de multiplicação e de associação na relação entre o pensar individual e coletivo, conhecer e ser, teoria e prática, velho e novo. (FAZENDA, 2001, p. 78).

No tecido, cada fio isoladamente possui uma força e uma resistência muito menor que a resultante de sua união aos demais fios (paradoxalmente, a perda da unidicidade em favor da trama não representa perda das características singulares). Dessa forma, o processo de

[...] constituição do tecido tornará cada fio forte, único, considerando a especificidade de cada um. O conjunto, portanto, possibilitará ir além, ampliando horizontes, constituindo-se num todo. (FAZENDA, 2001, p. 128).

O professor interdisciplinar visita situações novas e revisita velhas, transita entre os fragmentos da história e a memória cultural, faz elos, tece sua prática a cada dia. Ele se faz ponte, oferece ao educando acesso ao conhecer, permite que ele passe para um estado mais elevado de ser; para além do que é, superando-se.

[...] Propicia o encontro do outro, não só com o conhecimento, mas consigo mesmo: o encontrar-se. Precisamos do outro para sabermos de nós mesmos.

O educador gera o encontro com o outro, para a troca, cooperação e parceria. (FAZENDA, 2001, p. 77).

Em termos de interdisciplinaridade, Japiassu (1976) traz a ideia de que os diversos campos do saber estabelecem interações, conexões e diálogo. As relações de poder entre as disciplinas se dão de forma horizontal. Japiassu (1996) foi um dos primeiros a pesquisar sobre o tema, explicando a interdisciplinaridade como sendo a axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico e imediatamente superior, introduzindo, assim, a noção de finalidade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 145).

Em suma, a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais, parece se mostrar como uma prática individual e coletiva. Individual, por ser fundamental uma atitude de curiosidade, de abertura, de descoberta, de desejo de aprender com outros enfoques. Coletiva, pois não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o contato efetivo de representantes qualificados de cada uma delas. Japiassu (1976, p. 82) diz que

[...] é preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros.

O trabalho interdisciplinar envolve um rigor epistemológico. Isso implica uma mudança de atitude do professor que, por sua vez, refletirá na mudança de postura

do aluno frente ao conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno tendem a mudar para compreender que o conhecimento não existe, a *priori*, pronto e acabado – faz parte do compromisso de ambos participarem da elaboração dele. Na atitude interdisciplinar tudo se expressa e se evidencia.

Em um ambiente interdisciplinar, de acordo com Fazenda (1994), a dúvida conduz à reflexão, e esta à ação. Nesse contexto, surge a busca de uma teoria que fundamente a prática, em um processo contínuo de indagação e de insatisfação. É necessária uma metodologia bem definida ao realizar um trabalho interdisciplinar. Só assim é possível iniciar a construção do conhecimento voltado para a inter-relação entre as disciplinas e os conteúdos dessas, o que levará à inter-relação e à conexão entre os conhecimentos de forma consciente. Japiassu (1976) diz que a metodologia se faz necessária como um meio que possibilita atingir um determinado objetivo cognitivo. Ser desenvolvido na forma como as práticas se organizam, no diálogo entre os professores e destes com os alunos, como são estabelecidas as etapas de trabalho, os espaços que são ocupados, as fontes que servem como referenciais, a forma como são construídos os conceitos e outros.

Ela permite a construção do conhecimento de forma comum a todos, oportunizando aos educadores trabalhar as disciplinas de forma integrada com seus educandos. Para Thiesen (2008, p. 552)

Só haverá interdisciplinaridade se educador for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver coragem

necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que portanto, ninguém é proprietário exclusivo.

A interdisciplinaridade pode estimular o pensar na totalidade do conhecimento, na grandeza de desenvolver um professor em todas as suas potencialidades. Incentiva a produção de conceitos novos, o diálogo, o amor, o respeito pela ideia do outro, o trabalho em equipe, a análise crítica e o resgate da autoestima de todos os envolvidos no processo da aprendizagem. Por meio da interdisciplinaridade, pode-se realizar a parceria com outras áreas do conhecimento como forma de construir uma melhor percepção da noção de tempo e de espaço, ou mesmo de outra forma de conhecimento. Desse modo, são estabelecidas redes, contatos com o mundo da vida, com os lugares locais ou globais, imaginados ou virtuais, enfim, com a educação em sua grande função de repensar a caminhada humana.

2 Geografia e processos de aprendizagem

Callai (2011), Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2003a), Santos (2004) e Cortella (2003) fundamentam este estudo no que se refere a Geografia e aos processos de aprendizagem em Geografia. Santos (2004) revela que é importante trazer com clareza o objeto de uma disciplina para que a mesma possa estar em diálogo com as demais. Define o espaço como objeto do estudo da Geografia e o conceitua como um “conjunto

indissociável de sistemas de objetos e de sistema de ações” (SANTOS, 2004, p. 21). Com essa abordagem, a Geografia precisa contribuir na interpretação da realidade, na análise das questões que envolvem a sociedade e, também, na construção de proposições para essa sociedade. É uma ciência que precisa ver o espaço no seu todo, nas relações que se estabelecem entre o homem e o meio, a sociedade e a natureza, entre ela e as demais ciências. O pensamento geográfico apresenta grande diversidade, como tendências específicas no estudo do espaço terrestre. Essa diversidade conceitual e metodológica se encontra nas influências das outras ciências sobre a origem e o desenvolvimento da Geografia.

Santos (2004) argumenta que é necessário discutir o espaço social e ver a produção do espaço como objeto. Esse espaço social ou humano é histórico, obra do trabalho, morada do homem. Nesse sentido, é importante tentar fornecer as bases de reconstrução de um espaço geográfico que seja realmente o espaço do homem, o espaço de toda a gente. A Geografia é uma ciência que estuda o espaço e que permite a compreensão do mundo vivido. Estudar essa ciência é entender o espaço como local de morada da humanidade, que é modificado, construído e reconstruído a cada momento pela ação do próprio homem. Ao pensar nas suas relações com as demais ciências e nas ciências que a compõem, pode-se dizer que o espaço é dinâmico, historicamente construído e faz parte da totalidade social, tendo suas características internas determinadas e determinantes de sua interação com o todo.

O enfoque da Geografia supõe a existência dos objetos como sistemas interligados e complexos, não apenas como coleções separadas. Santos (2004) reconhece o valor dos objetos, mediante um enfoque geográfico. A significação geográfica e o valor geográfico dos objetos vêm do papel que, pelo fato de formarem uma extensão contínua e estarem sistematicamente interligados, desempenham uma função no processo social. Nesse caso, é essencial articulá-la com as demais ciências. Conforme Fazenda (1993, p. 64), “qualquer disciplina pode ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar”. Por isso é importante buscar o diálogo para intermediar as diferenças, a totalidade do conhecimento, para que se compreenda a grandeza e a riqueza da vida, o respeito à especificidade das disciplinas e para que se busquem novas metodologias e formas de vivências. A isso está implícito, como pressuposto, que o conhecimento é construído pela humildade de aprender e de reaprender a cada dia e pela participação de cada um nessa construção.

A Geografia é um ramo do conhecimento científico profundamente ligado aos demais, o que torna possível estabelecer muitas ligações com outros campos do conhecimento, sendo todas as ciências enriquecidas pela aproximação e troca de ideias. Dessa maneira, a Geografia pode contribuir para a superação da visão disciplinar, possibilitando a produção de saberes que conduzem à transformação do vivido. É uma ciência em que o espaço pode ser visto integrado, ou seja, abrange a rede de relações que se estabelecem entre

o homem e o meio, a sociedade e a natureza, entre ela e as demais ciências. Santos (2004) reconhece como características analíticas internas do espaço a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas de conteúdo. O autor levanta, ainda, questão sobre recortes espaciais, propõe debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e das escalas. É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar.

Nesse sentido, pode-se dizer que, localmente, o espaço territorial age como norma. Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente. (SANTOS, 2004, p. 338-339).

A Geografia é uma ciência na qual o espaço pode ser visto integrado na realidade em sua totalidade, envolvendo a rede de relações do ser humano com o meio, da sociedade com a natureza, enfim, as próprias relações dos seres humanos entre si. Em sua visão interdisciplinar, evidencia, ainda, a valorização das relações entre a técnica e o espaço e entre o espaço e o tempo, bases para a construção de um sistema de conceitos coerentemente formulados, objetivando definir o espaço geográfico e seu papel ativo na dinâmica social. Nessa visão, destaca que

[...] cabe ao geógrafo propor uma visão totalizante do mundo, mas é indispensável que o faça a partir de

sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global. (SANTOS, 2004, p. 114).

Portanto é essencial que o espaço seja compreendido em suas múltiplas dimensões, contradições, conflitos,

[...] como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem. (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2003a, p. 7).

Em suas relações com as demais ciências, é essencial que a Geografia construa as noções básicas de localização, de representação e de compreensão da estrutura do espaço, elaboradas dinamicamente pelas sociedades ao longo do tempo. No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante compreender a concepção de espaço da criança. A criança, a partir do momento que nasce, começa a fazer o reconhecimento do espaço, descobrindo objetos, lugares, enfim, reconhecimento do que há em torno de si. Ela vai crescendo e aprendendo diariamente sobre tudo o que está a sua volta, seus brinquedos, costumes, cultura, história e outros de sua família.

A concepção de espaço das crianças passa por etapas, como a do vivido, a do percebido e a do concebido. A primeira aproximação que as crianças têm com o espaço é aquela vivida por elas através de seus movimentos, brincando com os objetos que as contornam, enfim, vivenciando tudo o que as rodeia. No momento em que

conseguem distinguir posições, medidas, distâncias entre objetos, estão na etapa do espaço percebido. Trata-se do espaço abstrato, no qual as formas podem ser relacionadas. Nessa etapa, parece mais visível o objetivo de desenvolver noções de geometria para os alunos, pois essas noções podem ajudar os alunos a entender suas relações e possíveis semelhanças com o espaço, representar e descrever o mundo que os rodeia. Dessa maneira.

[...] na alfabetização espacial, faz-se necessário que a criança tome consciência do espaço ocupado por seu corpo. A escolarização deve ajudá-la a orientar-se no espaço. A delimitação dos objetos e a posição relativa que ocupam é indispensável nos estudos espaciais. A alfabetização geográfica requer o trabalho com a esquematização espacial a partir do corpo, lidando com os intervalos através de referências não apenas obtidas pela observação, mas já com recursos do euclidianismo (lógico-matemático). (CASTROGIOVANNI *et al*, 2003a, p. 22-3).

O conhecimento é compreendido pela criança em sua totalidade, perpassando outras disciplinas como o espaço corporal (Educação Física), o espaço de expressão artística (Artes), o espaço da expressão escrita (Língua Portuguesa), a noção de medidas (Matemática), a história dos lugares e das pessoas, o espaço concreto, imaginário, virtual, dentre outros.

Dessa forma, o educador está atuando no processo de aprendizagem, fazendo com que a criança construa o conhecimento apresentando como ponto

de partida a sua vida, ou seja, a criança começa a refletir sobre os acontecimentos a sua volta, lendo e percebendo o espaço.

Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa “uma consciência espacial”, das reações sociais que travam no mundo. (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2003a, p. 93).

Acredita-se que a aprendizagem sobre espaço, nos anos iniciais, pode contribuir para o entendimento da realidade vivida pela criança, na construção de sua identidade e pertencimento ao lugar; propiciar caminhos para que ela se sinta capaz de organizar e conduzir o seu destino e quem sabe do espaço que a cerca. A criança pode tornar-se capaz de saber olhar, observar, descrever as paisagens dos lugares, que são formados de cores, movimentos, odores, sons e também são constituídos de raízes nas histórias das pessoas, grupos que ali vivem ou viveram.

A Geografia, ao falar das coisas da vida, fala dos espaços construídos pelos homens, que em sua trajetória marcaram os lugares com os resultados da luta pela sobrevivência. A tarefa da Geografia na análise da sociedade é exatamente debruçar-se sobre a realidade com o olhar espacial. (CALLAI, 2003, p. 64).

Ao valorizar o espaço vivido, a Geografia, em articulação com as demais ciên-

cias, favorece a compreensão da realidade e de uma possível transformação desta. Como afirmam Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2003b, p. 15),

[...] o saber Geografia não é apenas evocar nomes. É reconhecer as influências, as interações que lugares e paisagens têm com nosso cotidiano.

É importante incluir-se no globo, sentir e agir no planeta como alguém capaz de modificar o lugar onde vive, de (re) construí-lo e não apenas de ali estar como um personagem num palco. Dessa forma, para sabermos Geografia, precisamos ser alfabetizados na leitura dos lugares, sejam eles próximos ou distantes de nós. Isso passa necessariamente pelo uso de globos e de mapas.

Alfabetizar cartograficamente é trabalhar mentalmente os alunos, através de desafios e de questionamentos que os levem a entender o mundo em uma escala sideral, para melhor compreender os espaços geográficos mais restritos e vividos. (CORTELLA, 2003, p. 135).

Além disso, é essencial que os professores façam o intermédio e dinamizem condições de trabalho que favoreçam os diferentes ritmos de aprendizagem. Também é necessário que incentivem uma aprendizagem ativa, participativa, dialógica, crítica, no sentido de assumir uma postura ética, de comprometimento coletivo, de mudança, buscando melhorar o planeta.

3 Abordagem metodológica e principais resultados da pesquisa

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986, p. 11-12),

[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo.

A técnica de pesquisa foi a entrevista. Para André e Ludke (1986), a entrevista propicia uma relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado, na qual o entrevistado consegue passar as informações corretas sobre o tema questionado pelo entrevistador. Existe uma troca de conhecimentos entre os dois.

O primeiro passo da pesquisa foi a construção do referencial teórico que seria usado. Em seguida, foi realizado o contato com a escola estadual da cidade de Maracaju, MS e com a professora. No momento posterior, foi escolhido o quarto ano do Ensino Fundamental como local de observação. A razão da escolha ocorreu devido à perspectiva acolhedora da professora desse ano. Além disso, ela apresenta uma visão integrada de conhecimento. Foram observadas as aulas de Geografia, ou seja, como foi conduzida a construção do conhecimento em suas relações com as outras disciplinas. Também foi realizada uma entrevista com a professora da mesma turma.

A pesquisa apresentou como objetivo investigar a importância da perspectiva

interdisciplinar na construção do conhecimento geográfico no quarto ano do Ensino Fundamental. Ela foi realizada na Escola Estadual Manoel Ferreira de Lima, na sala do quarto ano, município de Maracaju, estado de Mato Grosso do Sul.

Apresentando esses princípios como ponto de partida, serão descritas e teorizadas práticas pedagógicas observadas pela pesquisadora e sua relação com a entrevista e os teóricos que fundamentam essa forma de conceber o conhecimento. Dessa maneira,

[...] cabe ao professor mediar um bom trabalho de aprendizagem, tendo consciência de que os alunos, a partir da construção do conhecimento, possam compreender as relações existentes entre os espaços mapeados e, com isso, teorizarem com maior prioridade e autonomia o fruto dessa construção. Essa mediação deve ser feita através de oficinas condizentes com a idade dos alunos. O ápice do trabalho está na construção e na interpretação de maquetas, atividade indispensável para a percepção do espaço. (CORTELLA, 2003, p. 136-137).

A educadora iniciou a aula explicando que havia falado com o educador responsável pelo laboratório de informática, solicitando que providenciasse o vídeo que iria trazer para as crianças assistirem. Por meio dele, poderiam conhecer os diferentes lugares¹ em sua totalidade. Ela conversou

¹ Para Santos (2004) o lugar é onde as diferentes possibilidades se realizam. Além disso, é palco das paixões humanas.

com os educandos sobre a beleza e a grandeza das diferentes formas que compõem a superfície da terra, trazendo para realidade cotidiana da criança, dando exemplos de planície, montanhas, serras, monte, vales, colinas, depressão e ilhas que existem no contexto vivido ou visitado pelos educandos.

A educadora apresenta a perspectiva de que é necessário mostrar como ponto de partida o conhecimento prévio. Conforme a educadora A (2010):

Para a criança todo aprendizado faz muito diferença, pois seu conhecimento prévio é muito restrito, quando o professor incentiva a criança e faz com que estes conteúdos tenham significado, um porquê, a criança amplia seus conhecimentos e ainda procura sempre novidades para o assunto.

A educadora A (2010) procurou valorizar o conhecimento do educando, destacando a importância de apresentar como ponto de partida a vida da criança. Freire (1999), ao dizer que a educação é uma forma de intervenção no mundo, propõe uma possível reflexão sobre a mediação do conhecimento, além disso, dar voz a todos os agentes do processo de aprendizagem.

Para isso a educadora construiu um texto sobre as formas de relevo em conjunto com os alunos, procurando trazê-las para a realidade cotidiana da criança. À medida que ia desenvolvendo o texto, a educadora desenhava as montanhas, serras, montes, colinas, depressões, planaltos e vales, explicando passo a passo o processo como era e escrevia na lousa atividades referentes ao texto. Procurava perguntar

para as crianças como isso podia ser percebido em seu cotidiano. Também levou as crianças a conhecerem as formas de relevo que existem em torno da escola. Em seguida, construíram essas formas de relevo com materiais alternativos: jornal molhado, argila e outros. Os educandos participavam perguntando e fazendo alguns comentários sobre o assunto. Esse foi um dos caminhos que a educadora encontrou para realizar um melhor aprendizado em Geografia, apresentando a vida das crianças como ponto de partida e chegada para a construção do conhecimento.

Assim que instalado o *Data-show* dentro da sala e conforme ia passando o vídeo, a educadora solicitou que prestassem atenção nas cores, na vegetação, fauna e hidrografia. A educadora explicou que a vegetação do Pantanal que estava passando no vídeo era igual a nossa, predominante do Mato Grosso do Sul. Isso traz em evidência que o espaço geográfico precisa ser visto em sua totalidade. Para Santos (2004, p. 21) o espaço pode ser concebido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações.

O segundo vídeo apresentava a cidade de Bonito. Sobre este, a educadora explicou que a vegetação também nasce dentro dos rios, em que existem peixes que as crianças não conhecem, porque nesse lugar é proibida a pesca. Quanto à hidrografia de Mato Grosso do Sul, no vídeo falava-se dos rios, bacias, da fauna e mapas, mostravam-se as planícies, os planaltos, serras e morros. Mostrou como era e como são hoje espécies de árvores, das plantas rasteiras. O vídeo também

mostra que, onde o homem colocou a mão, o espaço transformou-se, ou seja, surgiram lavouras e campos com pastagens.

De acordo com a educadora pesquisada (2010), essa forma de trabalhar as disciplinas:

É algo que envolve um todo, pois nos anos iniciais todas as disciplinas trabalham de maneira interdisciplinar, o professor precisa envolver seus alunos como um todo, buscando conhecimentos novos. O mais interessante que eu considero, na minha prática é trabalhar com projetos que envolva conteúdos convencionais.

Quando refere à maneira de trabalhar as disciplinas de forma integrada, está fazendo a relação de uma com a outra. Para isso poderá ser realizada uma comparação com um tecido, que só existe porque os fios foram entrelaçados. Dessa maneira, ocorre a tentativa de trabalhar as disciplinas como um todo. Assim

[...] cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la. (SANTOS, 2004, p. 115).

O todo somente pode ser conhecido a partir do conhecimento das partes, e as partes somente podem ser conhecidas através do conhecimento do todo.

Conforme Fazenda (2001, p. 128)

[...] tecitura talvez seja a mais bela metáfora sobre interdisciplinaridade, seja ela a dos tecidos, da elaboração, das tramas que compõem os panos [...].

Fazenda (2003) evidencia que no tecido, cada fio isoladamente possui uma força e uma resistência muito menor que a resultante. Dessa forma, o processo de constituição do tecido tornará cada fio forte, único, considerando a especificidade de cada um. O conjunto, portanto, possibilitará ir além, ampliando horizontes, constituindo-se num todo.

Por meio da contextualização e da constante preocupação do educador com a construção significativa do conhecimento, torna-se importante adaptar o conhecimento a uma linguagem própria da criança, criando situações de aprendizagem, significando os conteúdos, favorecendo a formação de uma criança criativa, crítica e participativa.

Dando continuidade, a educadora solicitou que as crianças realizassem quatro desenhos: sobre o relevo, hidrografia, fauna e vegetação. As crianças fizeram o desenho no caderno. Em seguida foi realizada a representação desse desenho no programa de computador denominado *Paint*. É um programa (*software*) utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens. O programa é incluso, como acessório, no sistema operacional *Windows*. O programa foi explicado detalhadamente para as crianças, objetivando facilitar o manuseio do mouse e para que as crianças aprendessem a elaborar desenhos e editar imagens. Pode ser considerado um importante aliado na construção do conhecimento geográfico em sua totalidade.

Explicou que no final iriam reproduzir os conhecimentos construídos transformando-os em vídeo e mostrariam para toda

turma da escola. Essa construção favorece o conhecimento geográfico, tornando-o mais visível e próximo a realidade dos alunos.

Na sala de tecnologia, as crianças sentaram em duplas para criar o desenho (arte e tecnologia). Isso possibilitou que os educandos se ajudassem. A educadora explicou a proposta e o tempo que deveriam usar, ou seja, trinta minutos. Para fazer as representações dos desenhos na tela do computador, lembrando que as crianças já tinham uma ideia traçada no caderno do que iriam fazer, ela falou que a outra etapa do trabalho seria a confecção das maquetes. Para registrar o processo, foi utilizado computador, *pendrive* e a máquina digital. Uma dupla fez a representação dos desenhos em forma geométrica de forma diferenciada e significativa. Percebeu-se, por meio de um breve relato dos educandos, que a forma que se desenha ou escreve não é tão importante, mas sim o significado para a criança daquilo que ela fez.

No desenho criado pelas crianças, pode-se perceber que a montanha está em forma de triângulo, o sol é representado por um círculo e a água está em forma de retângulo. Dessa maneira, as crianças utilizaram conhecimentos matemáticos para representar formas de relevo, mostrando como essas duas áreas do conhecimento estão imbricadas.

Cabe aos professores apresentar como ponto de partida as diferentes concepções dos alunos e intermediar a ampliação e o aprofundamento dessas ideias, fazendo com que aluno amplie sua visão de mundo, aprendendo a “caminhar” pelos

mapas e a olhar o espaço em que vive de forma mais crítica, de maneira a construir um espaço melhor para todos. (HAMMES, 2007, p. 75).

Nesse momento, já foi percebido um processo de integração com a informática através da utilização desse recurso, ou seja, a relação que a educadora faz com o uso desses aparatos tecnológicos relacionando com a disciplina de Geografia. Por isso torna-se importante reinventar a forma de aprender em um mundo que está se transformando. Aprender, integrando ambientes, utilizando recursos tecnológicos, é um dos grandes desafios na educação no mundo inteiro.

Também foi escrito um texto na lousa denominado *o lugar que eu mais amo*. Ele mostrava a paisagem modificada pelo homem representada por uma fazenda. Também apresentou a beleza de algumas partes da paisagem natural, o espaço para a criança brincar. Ele falava de um lugar diferente, onde todos gostariam de ir. Fazia com que as crianças viajassem pelos lugares por meio da leitura. O objetivo da educadora, com essa atividade era que as crianças aprendessem a elaborar textos, descobrindo a Geografia do lugar, principalmente dos lugares mais significativos. Isso demonstra a relação da Geografia com a Língua Portuguesa, ao falar dos espaços, dos lugares, ou seja, no texto de Português uma disciplina está integrada a outra.

A relação Geografia e Língua Portuguesa pode ser percebida de diferentes maneiras, quando se escreve, fala ou emprega palavras que expressam um fato, ação ou estado.

Como estava iniciando a semana da primavera, a educadora trouxe alguns desenhos para as crianças pintarem, recortarem e colarem em seus cadernos, explicou que a primavera é a estação que está entre o inverno e o verão associada ao reflorescimento da flora terrestre e da fauna, nesta época os jardins ficam floridos com várias cores, muitas borboletas e pássaros.

Em seguida, foi entregue um desenho para cada criança. Ele era composto por figuras de flores, árvores, insetos, animais e nuvens. A educadora pediu que recortassem as figuras e colassem conforme a sequência ou ordem. Elas recortaram, pintaram e colaram. Também foi lido um texto sobre a integração entre relevo e a vegetação. Após a leitura, foi realizada a representação em forma de desenho no caderno. Essa representação feita em forma de desenho também é uma produção de texto, diferenciada. Fizeram dois desenhos: um sobre a paisagem natural e o outro sobre a paisagem modificada pelo homem. Nessa atividade, ocorreu a relação das disciplinas de Geografia e Artes. Conforme a educadora A (2010), a Geografia é,

Algo indispensável, pois é uma matéria que tem sempre algo relacionado, ou seja, liga uma coisa com a outra. Exemplo: quando se trabalha a História, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, quando se está trabalhando determinado conteúdo já vai automaticamente interdisciplinalizando os conteúdos.

Isso demonstrou que o conhecimento geográfico pode ser construído numa relação muito significativa com a arte e

com todas as disciplinas de forma integrada, procurando resgatar, pelo menos em parte, a totalidade do conhecimento.

Na confecção da maquete, a educadora lembrou tudo que havia visto sobre relevo e vegetação com os educandos. Antes de iniciarem a construção da maquete, falou que as crianças primeiramente deveriam identificar o trabalho, colocando os nomes, e deu alguns exemplos. As crianças começaram a organizar os materiais, trouxeram caixas de papelão, massas de modelar, tesoura, pequenos galhos, folhas de árvore e jornais para forrar a mesa. Recortaram as caixas de papelão na medida em que cada um achava adequado para colocar o seu trabalho. Fizeram pequenos suportes de massa de modelar para colocar os galhos representando as árvores. Elas foram bem criativas, usaram pedras, galhos de árvore. As crianças utilizaram o gel para representar a água. A educadora organizou a turma individualmente e abaixo estão alguns relatos dos trabalhos confeccionados em sala de aula.

O educando A (2010) pintou uma parte do isopor com giz de cera e colocou gel, representando o rio. Fez uma chalana representando as diferentes formas de transporte aquático do Pantanal. Fez vários suportes coloridos para colocar os galhos de pé de feijão, folhas de mamoeiro e alguns galinhos de plantas rasteiras para representar as árvores. Usando massinha de modelar fez pássaros, onças, uma casa, peixes, um gato e um tuiuiú (ave símbolo do Pantanal).

O educando B (2010) usou erva-mate para representar as plantas rasteiras, fez

o rio com gel e dentro dele colocou dois jacarés e um tuiuiú à beira do rio, bebendo água. Também confeccionou uma casa e duas árvores, uma delas estava seca.

O educando C (2010) fez uma fazenda, representando a paisagem modificada, de um lado tinha a vegetação do cerrado com pequenos arbustos. O educando D (2010), uma casa feita de papelão com um cercado de palitos de dentes, tinha uma garagem nela com um carro, uma piscina com algumas pessoas que foram representadas por pequenas bonecas de plástico. Também havia boias feitas de massinha de modelar, pedras em torno da piscina, pessoas tomando banho de sol e ruas asfaltadas com movimento de automóveis.

O educando E (2010) fez em sua maquete o rio. Nele havia o jacaré, um tuiuiú, a vegetação rasteira feita com erva mate, pequenas árvores, flores, alguns animais terrestres e aves. Havia também outra maquete representando a paisagem modificada. Nela havia uma casa e uma ponte (usaram grampeador para fazer a ponte e a casa), algumas árvores, em uma delas havia pássaros, o rio passava em frente à casa, além disso, havia algumas ruas asfaltadas.

O educando F (2010) fez a maquete dele usando erva-mate como planta rasteira, fez o planalto, um monte construído com massinha de modelar colorida. Fez também a serra com alguns galhos secos representando a vegetação típica da região. A planície e o vale foram confeccionados de argila e erva-mate, além disso, no vale havia uma montanha. Na sua maquete,

havia uma ilha confeccionada com areia no meio do gel, e duas tartarugas de plástico. As crianças levaram os seus trabalhos até o salão e expuseram para as outras turmas.

O educando A (2011) relatou que a sua dificuldade foi fazer o rio porque teve que riscar e depois colocar o gel, que foi difícil colar a erva que representava a vegetação rasteira e que no computador não teve nenhuma dificuldade. O educando B (2011) relatou que a sua maquete foi diferente, porque não conseguiu fazer os animais, que o gel colava nas mãos, que teve que furar o isopor para colocar o gel e que foi difícil fazer a casa. O educando C (2011) relatou que ele e sua colega erraram muito, que deu muito trabalho para fazer as montanhas e árvores, que foi muito difícil, mas no final tudo ficou muito bonito.

Essas representações espaciais tridimensionais trazem à tona uma reflexão muito significativa sobre a aprendizagem em Geografia, ou seja, um conhecimento integrado, vivo, significativo e próximo da realidade do educando.

A escola é o lugar privilegiado para educar de forma interdisciplinar, esse pode ser o espaço onde a Geografia possa contribuir para a superação da visão disciplinar, possibilitando a produção de saberes que conduzem à transformação do vivido. (HAMMES, 2007, p. 48).

Desenvolver mediação do conhecimento com perspectiva interdisciplinar é (re) significar o ato de aprender e traz um novo encanto para a vida, já que aprender

com alegria e entusiasmo é a melhor receita para alcançar a realização pessoal. É realizar com esperança a intermediação do conhecimento e perceber que a criança aprende a amar a si mesmo, aos outros e ser mais feliz.

Aspectos finalizadores

A criação do conhecimento por meio da interdisciplinaridade, especialmente em Geografia, com crianças, necessita um olhar mais abrangente e generoso. Nesse caso, é essencial articular a Geografia com as demais ciências. Conforme Fazenda (1993, p. 64), “qualquer disciplina pode ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar”.

Isso evidencia que, enquanto educador é importante apresentar o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas,

[...] a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização. (CORTELLA, 1998, p. 125).

Interdisciplinaridade é tão importante que o professor não deveria trabalhar as disciplinas de forma fragmentada, como se os alunos fossem uma caixa de compartimentos onde se devam aceitar as disciplinas separadas. Essa maneira de trabalhar a aprendizagem em Geografia, de forma integrada às outras disciplinas, pode favorecer uma outra visão da realidade

de e de mundo. A maneira como as aulas são ministradas, procurando proporcionar um aprendizado menos fragmentado, demonstra que é possível fazer a diferença, surpreender os educandos e despertar para outra maneira de aprender.

As dificuldades encontradas durante a pesquisa referem-se ao afastamento da educadora que estava sendo observada, por problemas de saúde. Ficou afastada durante trinta e dois dias. Nesse período, o processo de observação parou e somente foi retomado com a volta da educadora. Isso demonstra que educadores que se preocupam com a construção de um conhecimento vivo, dinâmico, significativo e menos fragmentado, fazem a diferença no espaço onde atuam.

É importante que, a partir deste estudo, não só a Geografia, mas também todas as disciplinas sejam trabalhadas em conjunto, para que o educando consiga aprender que a vida é constituída por uma infinidade de elementos, integrados numa dinâmica perfeita, em total sintonia, como uma bela canção que toca profundamente a alma humana.

Ao refletir sobre uma possível maneira de repensar a fragmentação presente na Geografia, acredita-se que ela necessita das demais ciências para se constituir como ciência. E sobre a disciplinaridade presente na estrutura do conhecimento escolar, acredita-se que é possível estabelecer um diálogo interdisciplinar, ou seja, perceber as nebulosidades existentes entre as fronteiras disciplinares.

Referências

- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou aprende-se Geografia nas séries iniciais. In: TONINI, Ivaine Maria. *O ensino da Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- _____. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, N. et al. (Orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. *Ensino de geografia. Práticas e Textualizações*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a.
- _____. *Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula*. Porto Alegre: UFRGS, 2003b.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*. Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Como ambiência reflete na construção de maquetes. In: AIGNER, Carlos; LINDAU, Heloísa; PIRES, Cláudia; REGO, Nelson. *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Coleção Geração de Ambiências).
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. *Interdisciplinaridade*. Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994.
- FAZENDA, Ivani. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *À sombra desta mangueira*. 4. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2004.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Na escola que fazemos*. Uma reflexão interdisciplinar em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (Org.). *Fazer escola conhecendo a vida*. São Paulo: Papyrus, 1987.
- HAMMES, Care Cristiane. *Experiência interdisciplinar através de projeto de trabalho no contexto da escola: Saberes construídos pelos professores*. 2007.147 f. Dissertação (Mestrado em Educação, área de Ciências Humanas) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 13, n. 39, p. 67-85, set/dez. 2008.

Recebido em julho de 2011

Aprovado para publicação em setembro de 2011

O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica*

The teaching of Sciences at primary school initial years: elements for reflection about pedagogic practice

Nadir Castilho Delizoicov**

Iône Inês Pinsson Slongo***

* Esse texto constitui uma versão ampliada do trabalho “Educação em Ciências: o professor do ensino fundamental – anos iniciais” apresentado no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul, 2008

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, SC (Unochapecó). E-mail: ridanc@hotmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, SC (Unochapecó). E-mail: ione@unochapeco.edu.br

Resumo

Neste artigo, são apresentadas algumas reflexões sobre o ensino de Ciências desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dados de pesquisa são apresentados visando problematizar os objetivos dessa educação científica e as peculiaridades da formação de professores para este segmento da educação escolar. A articulação da “História da Ciência e ensino de Ciências” como também a “Abordagem temática” são apresentadas como alternativas que podem contribuir para uma educação científica dialógica e problematizadora. Argumenta-se que, embora essas alternativas não representem uma solução para todos os problemas enfrentados pelo ensino de Ciências nos anos iniciais, ambas têm uma contribuição importante a dar.

Palavras-chave

Ensino de Ciências. Formação do professor. Anos iniciais do Ensino Fundamental

Abstract

In this article some reflections are presented about the teaching of Sciences in the initial years of the Basic Education. The research data are presented aiming the problematic of the objectives of this scientific education, and the peculiarities of the training of teachers for this segment of school education. The articulation of the “History of Science and Science education”, as well as, the “Thematic Approach” are

presented as alternatives that can contribute to a dialogic scientific education with the problematic of the knowledge. It argues that although these alternatives do not represent a solution to all problems faced by Science Education in the initial years, both have an important contribution to make.

Key words

Science education. Teachers' formation. Primary school initial years.

Introdução

A presença da disciplina de Ciências no currículo escolar brasileiro é relativamente recente. Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4061/61, em 1961, o ensino de Ciências passou a ser disciplina obrigatória apenas para os anos finais do Ensino Fundamental. Em 1971, com a Lei n. 5692, a nova edição da LDB normatiza a disciplina de Ciências como obrigatória também para os anos iniciais do então primeiro grau e, a formação dos professores é transformada, do Curso Normal para uma versão profissionalizante em nível médio denominado Curso de Magistério (KRASILCHIK, 1987). É somente com a LDB de 1996, Lei n. 9394, que para os docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais passou-se a exigir formação superior. Nesse contexto, algumas questões parecem pertinentes: com as exigências colocadas pela legislação, os professores estão sendo mais bem preparados? O ensino de Ciências nos anos iniciais tem sido qualificado?

É importante destacar que, a partir dos anos de 1970, o ensino de Ciências para os anos iniciais, como também a formação de professores para esse segmento escolar, passou a integrar de forma

mais intensa as agendas de pesquisa no Brasil. É possível localizar pesquisas que tiveram como foco de análise os materiais e métodos para o ensino de Ciências, como também a formação de professores, dentre os quais é possível destacar: Pretto (1983); Pernambuco *et al.* (1985); Frizzo e Marin (1989); Monteiro (1993); MEC/FAE/PNLD (1994); Mohr (1994); Morais (1995); GEPECISC (1996); Carvalho e Lima (2000); Gouvêa e Leal (2003); Freitas *et al.* (2004); Lopes *et al.* (2004), Delizoicov, Lopes e Alves (2005); Delizoicov, N. (2008); Brito (2010).

Há, ainda, um conjunto de outros estudos que apresentam propostas de intervenção para o enfrentamento de problemas detectados no ensino de Ciências nos anos iniciais, tais como: Projeto Ensino de Ciências a Partir de Problemas da Comunidade (CAPES/UFRN, 1984); Pernambuco *et al.* (1988); Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986); Dal Pian *et al.* (1992); Delizoicov (1993); Valle e Miranda (1993); Monteiro (1993); Vaz (1996); Mendes Sobrinho (1998); Weissmann (1998); Delizoicov e Angotti (2000); Rosa (2002); Dorziat (2004); Batista e Araman (2009).

Uma questão que tem sido anunciada e precisa ser enfrentada pelos cursos de formação inicial e continuada de professores está ligada a um possível

(des)interesse dos futuros docentes para se apropriarem de conhecimentos em ciência e tecnologia.

[...] estudos que avaliam os processos de ensino-aprendizagem de ciências na escola fundamental indicam que os professores em geral, não gostam ou dedicam pouco tempo ao ensino dos fundamentos da ciência em razão da má formação na área e, até mesmo, pela ausência de propostas curriculares preocupadas em divulgar uma visão de ciência que venha a comprometer e envolver o professorado com as questões sociais e políticas na produção de conhecimento. (GOUVÊA; LEAL, 2003, p.222).

Nas pesquisas apontadas anteriormente, é consensual o reconhecimento do “precário” conhecimento dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os conteúdos relativos às Ciências Naturais. Esse fator, além de gerar insegurança, muitas vezes leva os professores a abordar os conteúdos da área de forma desinteressante e nem sempre adequada. É corrente também, na literatura citada, que nesse segmento da educação escolar priorizam-se os conhecimentos relativos à Língua Portuguesa e à Matemática, em detrimento do ensino das Ciências Naturais. Nesse sentido, Lima e Maués (2006, p.162) nos instigam a refletir: “com que objetivo se ensina ciências para as crianças?”

Bizzo (1998) adverte que, no passado, pensava-se que apenas aqueles que viriam a ser cientistas poderiam se interessar pelo conhecimento científico. Hoje, tendo em vista o crescente destaque que

os conhecimentos científicos e tecnológicos assumem em nossa sociedade, como também a velocidade com que se realiza a divulgação desses conhecimentos, o ensino de Ciências assume um novo desafio: contribuir para alfabetizar científica e tecnologicamente o cidadão comum.

A Declaração de Budapeste (1999) anuncia a educação científica como uma estratégia para as nações, conforme segue:

Para que um país esteja em condições de atender às necessidades fundamentais da sua população, o ensino das ciências e da tecnologia é um imperativo estratégico [...] Hoje, mais do que nunca, é necessário fomentar e difundir a alfabetização científica em todas as culturas e em todos os sectores da sociedade, [...] a fim de melhorar a participação dos cidadãos na adopção de decisões relativas à aplicação de novos conhecimentos. (PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007).

Essa perspectiva passa, necessariamente, por repensar a formação dos professores, particularmente daqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme argumentamos a seguir.

Razões para ensinar Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Para Fumagalli (1998), o ensino de Ciências ainda vive um paradoxo: enquanto o discurso pedagógico é enfático na defesa do ensino de Ciências para a Educação Básica como um todo, no cotidiano escolar “[...] o conhecimento científico

e tecnológico é subestimado [...], seu ensino ocupa um lugar residual, principalmente nas primeiras e segundas séries nas quais chega a ser incidental” (FUMAGALLI, 1998, p. 15).

Uma referência importante no sentido de explicitar as razões para alfabetizar científica e tecnologicamente as novas gerações são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000, p. 24), documento que assim dispõe:

Mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduos, é meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valorização dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciências, Sociedade e Tecnologia.

Portanto cabe ao ensino de Ciências possibilitar às crianças a apropriação de conhecimentos relacionados à ciência e à tecnologia, para que possam ler o mundo a sua volta e atuar nele de forma consciente, crítica e responsável. As mídias em geral alvejam cotidianamente os estudantes com informações, as quais nem sempre estão

adequadas do ponto de vista científico. Isso só faz aprofundar a responsabilidade do ensino de Ciências formal. É cobrado deste ensino contemplar conteúdos que tenham ressonância no cotidiano dos alunos auxiliando-os, não apenas a melhor compreender o mundo físico a sua volta, mas também a reconhecerem-se como sujeitos ativos na tomada de decisões individuais e coletivas, intervindo em sua realidade (BRASIL, 2000).

Nessa direção, Praia, Gil-Pérez e Vilches (2007) argumentam que o envolvimento do aluno e sua participação cidadã em processos decisórios requerem mais do que o domínio de um conjunto de conhecimentos específicos, altamente especializados, requer um ensino com

[...] enfoques que contemplem os problemas numa perspectiva mais ampla, analisando as possíveis repercussões a médio e longo prazo, tanto no campo considerado como em outros campos. E isso é algo que os não especialistas podem contribuir, com perspectivas e interesses mais amplos, sempre que possuam um mínimo de conhecimentos científicos específicos sobre a problemática estudada, sem os quais é impossível compreender as opções em jogo e participar na tomada de decisões fundamentadas. (PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007, p. 143).

Para os autores, a participação cidadã demanda “sensibilidade social frente às implicações do desenvolvimento científico-tecnológico” e uma alfabetização científica que se impõe como uma “dimensão essen-

cial de uma cultura de cidadania” (PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007, p. 145).

A formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental deve possibilitar aos futuros docentes reconhecer que o ensino de Ciências deixou de ser um ensino para poucos e deve ser mais democrático, atingindo a todos os alunos sem discriminação social ou cognitiva (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Opondo-se a ideia de que as crianças não possuem o nível de abstração necessário para compreender conteúdos complexos e difíceis como os de Ciências, Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986, p. 26-27) assim argumentam sobre o que é esperado desse ensino de Ciências:

O ensino de ciências, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local.

Considerando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1987, p. 11), pode-se afirmar que, antes mesmo de chegar à escola, a criança já realizou um significativo percurso, explorando seu entorno. O ensino de Ciências nessa faixa escolar deve oportunizar à

criança explorar o mundo natural e social no qual está inserida. Delizoicov e Angotti (2000) enfatizam um conjunto de habilidades relacionadas à área e que asseguram esta instrumentação necessária ao aluno dos anos iniciais, para que possa melhor se relacionar com seu contexto. São elas: a observação, a classificação, a tomada e registro de dados, a construção de tabelas, a análise, a síntese e a aplicação. Obviamente que tais habilidades necessitam ser adequadas, sendo que o professor deve estar preparado para fazer tais adequações, conforme o desenvolvimento cognitivo dos alunos e a realidade na qual estão inseridos.

Pautado em tais propósitos, o ensino de Ciências torna-se relevante, pois possibilita ao aluno uma participação ativa no processo de apropriação do conhecimento. Vale lembrar que o ensino de Ciências para alunos de pouca idade tem uma dimensão lúdica, a qual deve ser preservada sem que haja prejuízo em termos de conteúdo, o objetivo é que o conhecimento científico não seja imposto e sim, desejado.

Um questionamento frequente diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do aluno para aprender Ciências. Pesquisas na área da Educação em Ciências sinalizam a importância de problematizar e ampliar gradativamente a rede de significados que os alunos detêm. Nesse sentido, os PCNs apontam que “A partir do segundo ciclo os alunos são capazes de trabalhar com uma variedade de informações progressivamente maiores, generalizações mais abrangentes, aproximando-se dos

modelos oferecidos pelas ciências” (BRASIL, 2000, p. 84). Portanto, mais uma vez, o papel do professor é fundamental no sentido de dosar a profundidade dos conteúdos e a maneira adequada de promover sua apropriação pelos alunos.

A Formação do Professor para os Anos Iniciais e seu compromisso com o ensino de Ciências

A formação de professores que visa a um melhor atendimento das especificidades da educação científica para os anos iniciais da escolaridade, poderá contribuir para a promoção de um ensino de Ciências que irá inserir o aluno na cultura científica, capaz de oferecer

[...] a todas as crianças, situações problemáticas que possibilitem o conhecimento físico e o desenvolvimento intelectual e afetivo, atividades em que possam explorar os materiais, fatos e fenômenos à sua volta, testar idéias, observar e registrar propriedades, pensar e refletir a partir dos resultados alcançados, discutir com seus pares, havendo somente a *posteriori* uma conceituação que lhes permitisse ampliar a compreensão dos fenômenos que encontram ao seu redor, ou seja, uma nova cultura experimental. Essas atividades devem desenvolver o conhecimento científico de modo significativo, interessante e prazeroso, relacionado ao contexto sócio-político-econômico-cultural. (SILVA, 2006, p. 12).

É preciso motivar os alunos através da curiosidade, da proposição de situações-

problema relativas a temáticas da atualidade, questões que tenham ressonância na vida cotidiana, portanto, um ensino de Ciências que pressupõe a apropriação de novos conceitos científicos, de novas atitudes, novos valores, numa integração entre teoria e prática de problemas cotidianos (GIL-PÉREZ *et al.*, 1999 *apud* PRAIA *et al.*, 2007).

Nesse sentido, os professores necessitam de uma formação que os ajude a trabalhar a partir de temas que sejam significativos para os alunos e a problematizá-los visando despertar o interesse pelos conhecimentos das Ciências Naturais.

O ensino de Ciências para os anos iniciais constitui-se um desafio e, neste, a formação dos professores é um elemento essencial. Paixão e Cachapuz (1999, p. 70) alertam que, “embora tenha ocorrido todo um esforço para modificar o ensino de Ciências, um aspecto importante foi negligenciado: a formação do professor que atenda a essa nova tendência de ensino”.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em Nível Superior estabeleçam que aos professores em formação deve ser assegurada a aquisição de competências necessárias à sua atuação profissional, Bizzo (1998) questiona tal garantia, argumentando que

Os professores polivalentes que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental têm poucas oportunidades de se aprofundar no conhecimento científico e na metodologia de ensino específica da área, tanto quando sua formação ocorre em

cursos de magistério como em cursos de Pedagogia. (BIZZO, 1998, p. 65).

Para Libâneo e Pimenta (2002), em muitos cursos de formação de professores para os anos iniciais, cuja clientela já estava inserida nos sistemas de ensino, implantaram-se propostas inovadoras, uma delas refere-se à iniciativa de tomar a prática docente como objeto de formação teórico-prática. Segundo os autores, dados de pesquisas indicam que cursos de Pedagogia com essa característica se transformaram em ótimos cursos de formação de professores: “[...] do ponto de vista curricular e metodológico mobilizaram os saberes pedagógicos e os saberes das áreas específicas para, na confluência com a experiência dos professores-alunos, contribuírem à formação teórica e teórico-prática dos mesmos” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 53).

No entanto, dois estudos realizados, um junto a professoras que já atuavam na rede pública de ensino e com formação em Pedagogia (DELIZOICOV; LOPES; ALVES, 2005; DELIZOICOV, N. 2008) e outro que envolveu professoras-alunas com larga experiência no ensino dos anos iniciais e que estavam cursando Pedagogia, para atender à demanda da Lei n. 9.394/96, tiveram resultados muito semelhantes. Os dois grupos de professoras indicaram os mesmos conteúdos que têm dificuldades para abordar em sala de aula, muitos deles relacionados a temas atuais. As professoras dos dois grupos reconheceram que as dificuldades decorrem de lacunas na formação inicial.

A forma como os dois grupos de professoras abordam os conteúdos de Ciências também é bastante semelhante, ou seja, tem o livro didático como forte referência. A análise de planos de ensino e ementas da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências indicou que nem sempre esses documentos estão permeados por uma concepção de Ciência e Tecnologia que permita uma compreensão adequada sobre a natureza do conhecimento científico e tecnológico.

Os dados encontrados por Delizoicov, Lopes e Alves (2005) e Delizoicov, N. (2008) estão em sintonia com os resultados de outros estudos presentes na literatura da área. Pode-se dizer que os problemas sobre a formação do professor para o ensino de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acham-se fartamente documentados, a exemplo das pesquisas citadas inicialmente. Portanto necessário se faz apontar alternativas que possam contribuir para uma melhor formação (inicial e continuada) desses professores, particularmente quanto ao ensino de Ciências.

Libâneo (2002) enfatiza que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental precisam dominar conhecimentos e metodologias de campos específicos do conhecimento, tais como: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, muitas vezes, artes e Educação Física. Isso quer dizer que é preciso deixar de priorizar somente os conhecimentos da Matemática e da Língua Portuguesa, como tradicionalmente vem ocorrendo nos anos iniciais, e introduzir nas aulas conteúdos de outras

áreas do conhecimento, articulando-as sempre que possível.

[...] não é suficiente tratar apenas das metodologias específicas como tem sido feito em boa parte dos cursos [...] isso significa ampliar o peso dos conteúdos específicos no currículo, ao lado das demais disciplinas, como os fundamentos da educação e outras necessárias para o perfil do profissional [...]. (LIBÂNEO, 2002, p. 85).

Não se espera que os docentes dos anos iniciais sejam especialistas em cada uma das áreas do conhecimento, mas que adquiram a “capacidade de situar cada disciplina, cada noção, cada conteúdo [...] ensinado de modo a promover e intensificar o desenvolvimento da criança” (LIMA; MAUÉS, 2006, p.172).

O curso de Pedagogia não poderia ter, nem tem o compromisso de formar especialistas nas várias áreas do conhecimento, tampouco o curso poderia dar conta de discutir um arcabouço de conhecimentos das Ciências Naturais que fosse suficiente para subsidiar as ações do professor em sala de aula. Então, ficam algumas indagações: quais conteúdos de Ciências inserir na formação do professor dos anos iniciais? Como instrumentalizar o futuro docente para articular conteúdos das diversas áreas do conhecimento?

Lima e Maués (2006, p. 166) apontam ainda outras questões:

[...] até que ponto o domínio de conteúdo de ciências é a saída ou a garantia para que se dê a construção de um ensino de qualidade para as crianças? Que tipo de conhecimento

conceitual uma professora das séries iniciais precisa dominar para ensinar ciências nesse nível de ensino? Será que um bom conhecimento de conteúdos conceituais em ciências é suficiente para garantir um ensino de qualidade nas séries iniciais?

A pesquisa sobre formação de professores cresceu na última década, não só no Brasil, como em outros países. A literatura decorrente é exaustiva ao anunciar os limites de uma educação científica pautada na mera transmissão de conhecimentos, como também, os limites de uma formação de professores pautada em sua qualificação técnica.

Praia *et al.* (2007, p. 147) enfatizam que, se “[...] queremos mudar o que os professores e alunos fazem nas aulas de Ciências, é preciso previamente modificar a epistemologia dos professores”. Para Carvalho e Gil-Pérez (2001) a prática pedagógica dos professores de Ciências está impregnada de uma *formação ambiental* adquirida na trajetória escolar, na condição de alunos, a qual permanece orientando suas ações pedagógicas. Os autores argumentam que tal formação persiste, “[...] devido, de um lado, ao seu caráter reiterativo e, de outro, por sua natureza de exemplo vivo, real, muito mais eficaz que qualquer explicação, o que obriga a que as propostas de renovação didática sejam também vivenciadas, vistas em ação” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001, p. 39-40).

O docente iniciante buscará apoio na sua formação inicial, a qual, segundo Fleck (1986), tem peso considerável na atuação profissional. “[...] A forma de trabalho,

a proposta dos problemas, o equipamento teórico e a aplicação prática se adquirem na fase concreta de formação, que é de onde se conhecem e se imitam os modelos [...] a introdução didática é um 'conduzir dentro uma' suave coerção [...]' (FLECK, 1986, p. 31 e 101).

Deve-se reconhecer que, mesmo não havendo um tratamento explícito e sistemático dos aspectos epistemológicos nos cursos de formação de professores, uma visão está implícita no decorrer do ensino das várias disciplinas, as quais acabam por transmitir determinadas concepções sobre a produção do conhecimento e o processo ensino-aprendizagem, direcionando as práticas e os discursos pedagógicos, como também, o material didático em geral. Ou seja, os argumentos são convergentes no sentido de mostrar a força que as concepções epistemológicas dos professores têm na estruturação do ensino de Ciências. Convergentes também são os argumentos a respeito da necessidade de oferecer oportunidades para que os professores em formação inicial ou continuada possam identificar, problematizar e refletir sobre seus conhecimentos, suas concepções e suas práticas pedagógicas.

Proposições para o ensino de Ciências

Delizoicov, D. (2006) a partir de considerações epistemológicas e pedagógicas, destaca o papel estruturante que uma dinâmica fundamentada nas categorias problematização e dialogicidade tem para a seleção e abordagem de conhecimentos científicos. O autor explora duas possibi-

lidades apoiadas nessas categorias, as quais podem contribuir com a educação científica escolar: uma estruturada a partir da História da Ciência, e outra apoiada na perspectiva da Abordagem Temática.

Relativamente ao uso da História da Ciência, Delizoicov, D. (2006) argumenta que, a partir da contextualização histórica da formulação e solução de problemas que deram origem à produção do conhecimento, oportuniza-se aos alunos não só a possibilidade de uma discussão de conteúdos de forma diferenciada, como também uma melhor compreensão da dinâmica da produção e da disseminação de conhecimentos científicos, desmistificando a noção de conhecimento pronto e acabado e da visão individual da produção do conhecimento científico.

Quanto à Abordagem Temática, o autor destaca as relações a serem estabelecidas entre temas e dimensões problematizadora e dialógica, na estruturação e implementação de conceitos científicos, em programas de Ciências Naturais na educação escolar. Na sequência serão exploradas algumas alternativas referentes a essas duas possibilidades.

a) A articulação história da Ciência e ensino de Ciências

O estudo de Slongo e Delizoicov (2003) realizado em um curso de Ciências Biológicas sobre o tema "reprodução humana", mostra que a transformação dos conteúdos, orientada pela incorporação de aspectos histórico-epistemológicos, quando adequadamente explorada no processo didático-pedagógico, auxilia a compreen-

são de que o conhecimento trabalhado a título de conteúdo de ensino, mesmo dado e utilizado como referência, não é algo acabado e definitivo, mas submetido a um permanente processo de construção e reconstrução.

Assim, em oposição à prática de ensino promovida pela educação tradicional, para a qual os conhecimentos são narrados ou depositados, o Ensino de Ciências que incorpora a perspectiva histórico-epistemológica, possibilita a dialogicidade e a problematização dos conhecimentos, e ao fazê-lo, leva à compreensão de que os conhecimentos científicos são construções humanas, provisórias, sujeitas a reformulações e influenciadas pelo contexto histórico-cultural. Tal perspectiva leva o professor a desenvolver uma atitude frente ao processo didático-pedagógico que parte do pressuposto de que o aluno também constrói e reconstrói ativamente o conhecimento, a partir de conhecimentos que já detém ao chegar na escola.

Uma alternativa de mudança está na proposição de Matthews (1995), que argumenta em favor da incorporação de aspectos histórico-epistemológicos no ensino de Ciências. Para o autor, a História e Filosofia da Ciência, embora não seja a solução para todos os problemas enfrentados pelo ensino de Ciências, tem uma contribuição importante a dar, podendo

[...] humanizar as ciências e aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade; podem tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo, desse modo,

o desenvolvimento do pensamento crítico; podem contribuir para um entendimento mais integral de matéria científica, isto é, podem contribuir para a superação do 'mar de falta de significação' que se diz ter inundado as salas de aula de ciências, onde fórmulas e equações são recitadas sem que muitos cheguem a saber o que significam; podem melhorar a formação do professor auxiliando o desenvolvimento de uma epistemologia da ciência mais rica e mais autêntica, ou seja, uma maior compreensão da estrutura das ciências bem como do espaço que ocupam no sistema intelectual das coisas. (MATTHEWS, 1995, p. 165).

Os estudos de Bastos (1998), Slongo e Delizoicov (2003), Leite, Ferrari e Delizoicov (2001), Delizoicov, Carneiro e Delizoicov (2004), Delizoicov, N. (2006), Scheid (2006) e Ferrari e Scheid (2006), entre outros, mostram o potencial da abordagem histórica no ensino de Ciências e na formação dos professores. A partir de recortes específicos, esses estudos defendem a inclusão da História da Ciência na abordagem de temas específicos da Biologia, no contexto da formação dos professores e mostram a possibilidade de essa abordagem contribuir para transformar os conteúdos e as práticas pedagógicas no ensino de Ciências. A aposta é de que episódios da História da Ciência explicitam elementos do processo de construção do conhecimento e, ao fazê-lo, favorecem uma compreensão mais adequada dos temas em estudo, como também das características da Ciência e do Cientista.

Para Moreno e Gatica (2010), a abordagem histórica de temas científicos na formação de professores favorece a construção de espaços de participação e de diálogo, orientados pela problematização do conhecimento.

b) A Abordagem Temática

A prática pedagógica de uma educação científica orientada pela dialogicidade e problematização do conhecimento, e apoiada na perspectiva de uma Abordagem Temática (DELIZOICOV *et al.*, 2002), tem sido implementada através de distintas iniciativas.

– O Projeto *“Ensino de Ciências a partir de Problemas da Comunidade”* (PERNAMBUCO *et al.*, 1988), implantado em um município rural e em uma escola da capital do estado do Rio Grande do Norte, durante os anos de 1984 a 1987, envolveu professores em serviço dos anos iniciais do ensino fundamental.

– O *“Projeto Interdisciplinaridade via Tema Gerador”* (PONTUSCHKA, 1993), implantado em escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo, entre os anos de 1989 a 1992, envolveu professores em serviço das então oito séries do Ensino Fundamental.

Além dessas, outras iniciativas sobre a implementação da Abordagem Temática na formação continuada de professores em redes públicas de vários municípios brasileiros são relatadas e analisadas por Silva (2004). Delizoicov, D. (2008) apresenta e faz uma análise de iniciativas que ocorreram em redes públicas de educação ao implementarem a Abordagem Temática

e que se fundamentaram na concepção freireana de educação. Entre outros aspectos, são analisadas as necessidades formativas para que docentes do Ensino Fundamental possam vir a assumir práticas pedagógicas pautadas em uma abordagem temática.

Também na proposição de uma abordagem temática para a estruturação de programas escolares, Snyders (1998) propõe a exploração de temas significativos que incorporem algum tipo de contradição, o que ele denomina de dimensão crítica, para a seleção e abordagem de conteúdos. Nesse sentido, Delizoicov, D. (2006) destaca que, para trabalhar conhecimentos científicos na escola, Snyders (1998, p. 136) propõe “[...] articular na programação dos conteúdos o que ele chama de ‘fascínio’ dos jovens por aparatos tecnológicos e explorar o tema ‘balanço benefício malefício da produção científico-tecnológica’”. Dessa forma, os conteúdos trabalhados, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, passam a ter significado para os professores.

Delizoicov, D. (2006) chama atenção para aspectos que devem ser considerados no planejamento do professor quando a opção é pela abordagem de temas significativos. Segundo o autor, uma análise dos temas selecionados permitirá a localização de situações que, ao serem problematizadas, tenham o potencial de não só levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as situações envolvidas nos temas selecionados, como também propiciar o reconhecimento da necessidade de

se apropriarem de outros conhecimentos para a compreensão da situação-problema identificada. A pertinência de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos no ensino de Ciências é apontada pelos PCNs, entre outros trabalhos presentes na literatura.

Vale ainda lembrar que, na literatura há trabalhos que discutem e propõem uma articulação entre ensino de ciências e outras áreas do conhecimento, por exemplo, ciência e literatura infantil (FREITAS *et al.*, 2004); o uso de material de divulgação científica no ensino de ciências (ROSA, 2002); trabalhos que articulam visitas a Museus com ensino de ciências (MARANDINO, 2001) e trabalhos que recomendam diversas possibilidades de se promover a alfabetização científica nos anos iniciais da escolarização (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) apresentam, além de uma sequência didática para a abordagem de conteúdos denominada de “Três Momentos Pedagógicos”, proposições para o ensino e para a formação de professores de Ciências, que contemplam tanto a História da Ciência quanto a Abordagem Temática.

Considerações finais

Este artigo teve a intenção de contribuir para uma reflexão sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como sobre a formação de professores no âmbito da Educação Superior, para esse segmento escolar. Tece considerações sobre as razões de ensinar

Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente pela necessidade de uma alfabetização científica, capaz de propiciar uma compreensão mais adequada do que é disseminado pela mídia em geral, sobretudo, em relação a temas atuais relacionados à Ciência e à Tecnologia.

Quanto à formação do professor para o ensino de Ciências nos anos iniciais, tece considerações sobre o desafio que esta atividade representa e aponta que uma das dificuldades dos professores dos anos iniciais refere-se à abordagem de conteúdos de forma a integrar conhecimentos de distintas áreas do conhecimento. Nesse sentido apóia-se no argumento de Lima e Maués (2006), que consideram que o professor desse segmento escolar necessita conhecer o suficiente das diversas áreas do conhecimento, sem, no entanto, ser um especialista em cada ramo do conhecimento, pois o pleno domínio do conhecimento conceitual não é acessível a ninguém.

A polivalência dos professores dos anos iniciais deve ser compreendida como a capacidade de promover o desenvolvimento da criança através de conceitos e procedimentos das várias áreas do conhecimento. Assim, o desafio a ser enfrentado, tanto pelos professores dos anos iniciais quanto por especialistas que se dedicam à pesquisa em Educação em Ciência, é superar a noção de que os docentes desse segmento escolar apresentam um déficit no domínio conceitual. A crítica precisa ser colocada em outros termos, ou seja, melhor identificar e trabalhar as necessi-

dades formativas desses docentes (LIMAS; MAUÉS, 2006).

Finalmente foram apresentadas proposições que podem ser consideradas tanto para a formação de professores quanto para a abordagem dos conteúdos de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando dar mais significado a conteúdos que tenham ressonância na vida cotidiana dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender.

Sabemos que enfrentar o desafio de formar professores e investir na melhoria do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não é tarefa simples. Os professores formadores e as Universidades, em parceria com Secretarias da Educação Básica, necessitam investir em programas inovadores de ensino, em trabalhos colaborativos, como os vários exemplos aqui citados.

Referências

- BASTOS, Fernando. *História da Ciência e ensino de Biologia: a pesquisa médica sobre a febre amarela (1881-1903)*. 1998. 212p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- BATISTA, Irinéa L.; ARAMAN, Eliane M. O. Uma abordagem histórico-pedagógica para o ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 8, n. 2, 2009.
- BIZZO, Nélio. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Ática, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRITO, Néli S. Quadros. *A Biologia e a História da disciplina ensino de Ciências nos currículos do curso de Pedagogia da UFSC (1960 – 1990)*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- CAPES/UFRN. *Projeto Ensino de Ciências a Partir de Problemas da Comunidade*. Natal: Departamento de Educação, UFRN, 1984.
- CARVALHO, Ana Maria P.; LIMA, M. C. B. Exercício de raciocínio em três linguagens: ensino de Física nas Séries Iniciais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 7. *Programas e Resumos...* Florianópolis: SBF, 2000.
- CARVALHO, Anna M. P.; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de Ciências*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DAL PIAN, Maria C. *et al.* O ensino de Ciências e cidadania. In: *Em Aberto*, Brasília, n. 55, p. 49-56, 1992.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José. A. *Metodologia do ensino de Ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio *et al.* Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. *Caderno Brasileiro do Ensino de Física*, v. 19, número especial, p. 52-69, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e problematizações. In: PIETROCOLA, Maurício (Org.). *Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

_____. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. *ALEXANDRIA - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 2, p. 37-62, jul. 2008.

_____. Ensino de Física no Curso Magistério do 2º grau. In: SIMPÓSIO NACIONAL DO ENSINO DE FÍSICA, 10., Londrina, 1993. *Atas...* SBF, 1993.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DELIZOICOV, Nadir Castilho. Educação em Ciência e cidadania: o professor do ensino fundamental – anos iniciais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED-SUL, 7. *Anais...* 2008. CD ROM, p. 1-15,

_____. Ensino do sistema sanguíneo humano: a dimensão histórico-epistemológica. In: SILVA, Cibelle C. *Estudos de História e Filosofia das Ciências: subsídios para a aplicação no ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

DELIZOICOV, Nadir Castilho; CARNEIRO, Maria Helena S.; DELIZOICOV, Demétrio. O movimento do sangue no corpo humano: do contexto da produção do conhecimento para o do seu ensino. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 3, p. 443-460, 2004.

DELIZOICOV, Nadir Castilho; LOPES, Anemari R. L. V.; ALVES, B. D. Ciências Naturais nas Séries Iniciais: características e demandas no ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., Bauru, SP, 2005. *Anais...* Bauru, 2005.

DORZIAT, Ana. A formação de professores e sua relação com a prática docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental: depoimento de professoras-alunas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba. PR: Champagnat, 2004. p. 8216-8230.

FERRARI, Nadir; SCHEID, Neusa M. J. História do DNA e educação científica. In: SILVA, Cibelle C. *Estudos de História e Filosofia das Ciências: subsídios para a aplicação no ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

FLECK, L. *La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan A.; GOUVEIA, Mariley S. F. *O ensino de Ciências no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- FREITAS, Deisi S. et al. A literatura infantil no ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba, PR: Champagnat, 2004. p. 719-740.
- FRIZZO, M. N.; MARIN, E. B. *O ensino de Ciências nas séries iniciais*. Ijuí: UNIJUÍ, 1989.
- FUMAGALLI, Laura. O ensino de Ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, Hilda (Org.). *Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GEPECISC. *Banco de dados de fontes bibliográficas para o ensino de Ciências*. Florianópolis: CED/UFSC, 1996.
- GOUVÊA, Guaracira; LEAL, Maria C. Alfabetização científica e tecnológica e os museus de Ciência. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Marta; LEAL, Maria C. (Org.). *Educação e museu – a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: ACCES, 2003.
- KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das Ciências*. São Paulo: Edusp, 1987.
- LEITE, R. C. M.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. A História das leis de Mendel na perspectiva fleckiana. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, ABRAPEC, 1(2): 97-108, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, Maria E. C. Castro; MAUÉS, Ely. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de Ciências das crianças. *ENSAIO*, v. 8, n. 2, 2006.
- LOPES JR, Jair et al. Caracterização de práticas educativas no ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: elementos para implementação de propostas de intervenção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba, PR: Champagnat, 2004. p. 3351-3365.
- LORENZETTI, L; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Revista Ensaio*, v. 3, n. 1, 2001.
- MARANDINO, Marta. *O conhecimento biológico nas exposições dos museus de Ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo*. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MATTHEWS, Michael R. História, Filosofia e ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v. 12, n. 3, p. 164-214, dez. 1995.

MEC/FAE/PNLD. *Definição de critérios para a avaliação de livros didáticos de 1ª a 4ª séries*. Brasília: FAE, 1994.

MENDES SOBRINHO, José Augusto C. *Ensino de Ciências e formação de professores: na Escola Normal e no Curso de Magistério*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MOHR, Adriana. *A saúde na escola: análise de livros didáticos de 1ª a 4ª séries*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, FGV, Rio de Janeiro, 1994.

MONTEIRO, M. T. F. Ciências na Alfabetização. In: *Universidade e Aprendizado Escolar de Ciências*. Projeto USP/BID, Formação de Professores de Ciências 1990-1993. São Paulo: USP/CECAE, 1993.

MORAIS, Roque. *Ciências para as Séries Iniciais e alfabetização*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1995.

MORENO Eduardo R.; GATICA, Mario Q. Caracterización de las concepciones epistemológicas del profesorado de Biología en ejercicio sobre La naturaleza de la ciência. In: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 9, n. 1, p. 111-124, 2010.

PAIXÃO, M.; CACHAPUZ, A. La Enseñanza de las Ciencias y la Formación de Profesores de Enseñanza Primaria para la Reforma Curricular: de la Teoría a la Práctica. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 17, n. 1, p. 69-77, 1999.

PERNAMBUCO, Marta Maria *et al.* *Saúde – material de apoio*. Natal: Ed. Universitária UFRN, 1985. _____ . Projeto ensino de Ciências a partir de problemas da comunidade. In: Seminário CIÊNCIA INTEGRADA E/OU INTEGRAÇÃO ENTRE AS CIÊNCIAS: TEORIA E PRÁTICA. *Atas...* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1988.

PONTUSCHKA, N. (Org.). *Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PRAIA, João; GIL-PÉREZ, Daniel; VILCHES, Amparo. O papel da natureza da Ciência na educação para a cidadania. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

PRETTO, Nelson D. Luca. *Os livros de ciências de 1ª a 4ª séries do 1º grau*. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1983.

ROSA, Daniela C. *Textos de divulgação científica nas Séries Iniciais: um caminho para alfabetização científico-tecnológica de crianças*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

SCHEID, Neusa M.J. *A contribuição da história da Biologia na formação inicial de professores de Ciências Biológicas*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SILVA, A. F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Aparecida de F. A da. *Ensino e aprendizagem de Ciências nas séries iniciais: concepções de um grupo de professoras em formação*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SLONGO, Ione Ines Pinsson; DELIZOICOV, Demétrio. Reprodução Humana: Abordagem Histórica na Formação dos Professores de Biologia. *Contrapontos*, Univali, v. 3, p. 435-447, 2003.

SNYDERS, George. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1998.

VALLE, M.; MIRANDA, H. T. Ciências e linguagem. In: *Universidade e Aprendizado Escolar de Ciências - Projeto USP/BID*. Formação de Professores de Ciências 1990-1993. São Paulo: USP/CECAE, 1993.

VAZ, Antônio. Saber estratégico de professores primários: pesquisa crítica em ensino de Ciências. *Pró-Proposições*, v. 7, n. 1 [9], p. 103-112, 1996.

WEISSMANN, H. (Org.). *Didática das Ciências Naturais - contribuições e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado para publicação em novembro de 2011

Conflitos e violência em escolas públicas estaduais em uma região de fronteira, Cáceres, MT: a percepção dos professores

Conflicts and violence at public schools in a border region, Cáceres, MT: the teacher's view

Maria do Horto Salles Tiellet*

Berenice Corsetti**

* Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT),
Mestrado em Educação.

E-mail: mariadohorto_tiellet@yahoo.com.br

** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Educação. E-mail: bcorsetti@unisinobr

Resumo

O presente texto é o resultado da pesquisa financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso. O estudo objetiva conhecer o pensamento do quadro técnico-pedagógico das instituições públicas estaduais de ensino do município de Cáceres/MT sobre os conflitos e a violência na escola. A orientação metodológica da pesquisa é a qualitativa, utilizando fontes documentais, questionário e entrevista projetiva. Os resultados revelam que o quadro técnico-pedagógico relaciona os conflitos e a violência na escola à violência urbana.

Palavras-chave

Conflitos. Violência no ambiente escolar. Imaginário docente.

Abstract

The following text is the result of research funded by the Research Foundation of the State of Mato Grosso. The study aims at knowing the technical staff of public institutions-educational state schools in the city of Cáceres / MT on conflicts and violence in school. The orientation of the research methodology is qualitative, using documentary sources, questionnaire and interview projective. The results reveal that the technical-pedagogical related conflicts and violence in schools to urban violence.

Key words

Conflict. Violence in schools. Teaching imaginary.

Introdução

Apresentam-se, neste artigo, os resultados da pesquisa de mesmo título - *Conflitos e violências em escolas públicas estaduais em uma região de fronteira, Cáceres/MT: a percepção dos professores* - desenvolvida no período de 2008/2010, pelo grupo de pesquisa Juventude, Cultura e Políticas Públicas, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Investigou-se o pensamento do quadro técnico-pedagógico (diretores, coordenadores e professores) das escolas públicas estaduais sobre os conflitos e a violência no ambiente escolar, buscando identificar os fatores que os geram e as ações adotadas pelo quadro técnico-pedagógico frente à violência que sofrem e exercem os alunos. O artigo se apoia em Hannah Arendt, Jean-Marie Muller, Éric Debarbieux e no mapeamento da violência infanto-juvenil da cidade de Cáceres, um dos municípios do Estado de Mato Grosso que se localiza a 80 quilômetros da República da Bolívia e que possui com esse país 250 quilômetros de 'fronteira seca', formando uma das principais rotas do tráfico de drogas do Brasil, integrando o chamado corredor Brasil-Bolívia.

O conflito no espaço escolar e suas diferentes manifestações

Inicia-se com a afirmação de que "o homem é um ser de relações. Só existe em relação com outrem" (MULLER, 1995, p. 16). O outro, para Jean-Marie Muller, é aquele sujeito cujos desejos, interesses, ambições, opiniões podem ir de encontro

aos nossos, ameaçando a nossa liberdade e direitos e, mesmo que não queiram nos fazer mal, nos perturbam, nos desequilibram. Segundo Charlot (2005, p. 18), "temos que aguentar os outros e seus desejos, os quais, às vezes, nos agradam e outras vezes nos incomodam [...]" e como não há vida humana que não seja coletiva, o conflito está posto.

O conflito é uma característica intrínseca à vida social, diz respeito essencialmente ao convívio, à vida coletiva, o que é reafirmado por Xesús Jares: "o conflito é, essencialmente, um processo natural a toda a sociedade, e um fenômeno necessário à vida humana" (JARES, 2002, p. 35).

Portanto compartilha-se da ideia de que o conflito faz parte do processo natural da sociedade e que é um fenômeno inevitável, enquanto condição *sine qua non* de o homem conviver com outros. Assim, o conflito diz respeito à existência coletiva que condena o indivíduo a experimentar a sua diversidade e lhe impõe o encargo de aprender como administrá-lo. À medida que o outro nos inquieta, frente a ele é possível adotar "uma relação de hostilidade ou de hospitalidade", diz Muller (1995, p. 16). O termo conflito incorpora todos os embates que se tem de enfrentar cotidianamente por se viver em sociedade, ao mesmo tempo em que apresenta várias opções, da solução pacífica à violência. Supor um mundo sem conflito seria querer um mundo sem a existência humana, mas pode-se desejar um mundo sem violência.

O conflito expõe o *homo complexus*, expressão de Edgar Morin (2001), - *sapiens e demens* - que se é.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida [...]; é um ser de violência e de ternura, de amor e ódio [...]. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusão, excesso desencadeado, então o homo demens submete o homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros. (MORIN, 2001, p. 59-60).

Através da racionalidade ou da irracionalidade, como possibilidade do agir humano, pode-se compreender a violência, uma vez que a violência, como afirma Hannah Arendt (1994, p. 60), pertence aos negócios humanos: “nem a violência, nem o poder são fenômenos naturais [...]; eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir”. Age-se frente a um conflito exercendo violência ou não e, segundo Pinheiro e Almeida (2003, p. 13-14), “nunca é demais lembrar que temos opções e apenas uma escolha”. Escolhe-se um caminho a cada embate.

Agir de forma violenta exige a fusão desejo/razão, querer/pensar na execução do ato, no entanto não é a razão o oposto da violência, mas o poder, como afirma Hannah Arendt (1994), a existência de um significa a ausência do outro. Embora poder e violência sejam fenômenos distintos, normalmente aparecem juntos, sendo que a “forma extrema de poder é o todos contra um, a forma extrema da violência é

o um contra todos. E esta última nunca é possível sem instrumentos” (ARENDRT, 1994, p. 35). Pensar a violência sob a perspectiva de Hannah Arendt, isto é, no âmbito da política e como o oposto do poder, tem consequências práticas interessantes, principalmente na educação.

É na escola que o conflito se potencializa em virtude do espaço e do tempo em que as crianças e os adolescentes permanecem juntos. A escola, afirma Santos (2001, p. 113), “é um *locus* de explosão das conflitualidades da sociedade contemporânea, neste jovem século XXI.” É o lugar dos embates de ideias, valores, concepções, ideologias antagônicas e contraditórias. Na escola, o entendimento que se tem do conflito se aproxima mais de uma dimensão negativa do que de uma dimensão positiva, pela associação feita ao termo violência. Entretanto o conflito faz parte do processo didático-pedagógico muito mais do que a palavra violência e pode auxiliar a compreender o que, contemporaneamente, acontece no meio escolar.

O termo conflito é amplo, apresenta dualidade, antagonismo, flexibilidade e maleabilidade, possuindo a leveza necessária para que se mantenha a confiança de que a escola é o lugar, por excelência, para a aquisição do conhecimento, da formação para a cidadania, da ética e de valores e, ao mesmo tempo, não oculta o que acontece em seu interior, o que inclui a violência propriamente dita.

O conflito, nas suas mais variadas manifestações no meio escolar, não é algo novo. Registros dele ocorrem desde o século XVI, via regras disciplinares descritas

no *Ratio Studiorum*, manual que orientou os estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus, mas foi na sociedade contemporânea que o conflito escolar se tornou mais visível, global e complexo pela dificuldade de se organizar em categorias. Entretanto nem tudo o que ocorre na escola, em termos de embate, desavenças ou até mesmo agressão, pode ser designado de violência. Os embates, as agressões, as rixas, os desentendimentos, as pelejas, os desacordos, as insubordinações e a própria violência podem estar associados ao termo conflito, embora se entenda que nem todas essas palavras são o seu sinônimo.

Independente das diferentes categorias descritas e nominadas por autores nacionais e estrangeiros, os quais buscam compreender, organizar e classificar as ações conflitivas que ocorrem na escola, neste texto as ações foram definidas e agrupadas em quatro categorias distintas: desavenças pessoais, indisciplina, micro-violência e violência. As categorias expressam os comportamentos mais frequentes no interior das escolas, embora a escola possa abrigar mais ações e definir outras categorias.

É preciso dizer, também, que definir, perceber, classificar cada uma das ações entre si e estas da violência não é algo fácil, principalmente para o professor. Como afirma Odalia (2004, p. 22), “perceber um ato como violência demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural como que inscrito na ordem das coisas.” E, complementa o autor, “nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação,

como um fato, que possua uma estrutura facilmente identificável. [...] O ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural cuja essência passa despercebida” (ODALIA, 2004, p. 22).

Entre as desavenças pessoais na escola, muitas são frutos do processo didático-pedagógico, outras resultam ou não da falta de empatia entre colegas, ou entre alunos e professoras. Não há o uso da força nem existe necessariamente o ódio, dizem mais respeito às divergências de opinião ou de interesses, mal-entendidos, equívocos, discussões, disputas que podem desembocar em violência.

A indisciplina, por sua vez, também não faz uso da força. Utiliza a zombaria, o riso, o sarcasmo, o desacato, a desobediência, a indiferença, os atos de comunicação não-verbal, incluindo o gesto, o olhar, o não fazer nada, o silêncio, o ruído, a mímica como elementos de resistência, de rebeldia, de oposição, de inquietação, de insubordinação, de afronta e de desestabilização da autoridade.

Também se pode dizer que a indisciplina se constitui de ações que se opõem à norma, submissão, obrigação, injustiça, humilhação, desigualdade, ao preconceito e, principalmente, à autoridade. Para Arendt (1994, p. 37), o “maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio para miná-la é a risada.” O desprezo e o riso são os instrumentos que os alunos dominam muito bem quando querem desestabilizar ou minar a autoridade do professor. Inerente à ação pedagógica, a indisciplina pode gerar atos de força, de exclusão e de ações desmedidas, mas por

si só, por suas características e descrição, não pode ser categorizada como violência, porque esta representa a hostilidade, o desejo de eliminação, de destruição física e emocional e de descarte do outro da sua condição de ator social.

Para Muller (1995, p. 29), a violência surge “quando há a perda do controle, quando não é mais possível o pacto, quando a palavra já não tem mais efeito”, quando a persuasão, o diálogo e a negociação não produzem mais efeito. Nesse sentido, a violência parece representar o discurso desconexo, ilógico e irracional, contudo a palavra não é a garantia da não-violência, assim como muitas ações de violência executadas com requinte de crueldade são projetadas e justificadas com sofisticação racional. Isso significa que a razão não é o impeditivo da violência, nem a violência é o lado negativo da razão nem é um discurso irracional.

O homem pode, racionalmente, agir de modo violento e o faz por ser livre nas suas escolhas, por intolerância, em defesa de seus interesses, ao cumprir seu dever, pela perda de poder e por outras motivações, e aí emprega a força física, núcleo do conceito de violência, para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. Entretanto o uso da força física, por si só, não caracteriza a violência, existem ações e comportamentos utilizados que não agridem, não deixam marcas, e nem por isso devem ser considerados, tratados como menos graves ou desqualificá-los como violência.

As ações que não usam a força física, que não mutilam, que não resultam

em lesões físicas e que estão relacionadas às transgressões das regras sociais ou morais, expressas principalmente pela palavra, foram denominadas por Debarbieux (2002) de microviolências. A microviolência expressa o desejo de destruição pela eliminação moral ou psicológica, seja pela negação, seja pela exclusão do outro da função de ator social e, por esse motivo, incluída juntamente com a violência na categoria desregulamento do conflito, do filósofo Jean-Marie Muller (1995). O termo microviolência não é usado para minimizar a violência ou para julgar como ação de menor importância, mas para caracterizar um grupo ou conjunto de ações que não deixa marcas visíveis, mas nem por isso devem deixar de ser punidas.

A microviolência caracteriza-se pelo não uso da força, mas pela produção de ações repetitivas ou não, executadas por um indivíduo ou grupo, expressas em pequenas perversões: beliscões, empurrões, insultos, apelidos, gestos obscenos em atitudes de desrespeito, agressões verbais, gozações, implicâncias, provocações, ameaças, intimidações, palavras racistas e de desprezo, podem fazer uso do barulho, da sujeira, da impolidez, com o fim de constranger, humilhar e deixar a vítima acuada sem possibilidade de reação. Esse tipo de ação promove o banimento, a exclusão, faz sofrer intencional, repetida e sistematicamente alguém, sem motivação evidente. São pequenas infrações, pequenos delitos que, mesmo sobre suas formas mais insignificantes, aumentam o sentimento de insegurança, de impotência, desamparo e medo nas vítimas e na comunidade.

São ações que não doem, não causam a morte física e não sangram, não deixando marcas nem indícios suficientes para uma tipificação penal, mas nem por isso deixam de ser perigosas.

O termo microviolência reúne ações que outros autores denominam de rituais de humilhação: *bullying*, assédio moral ou brutalidade entre pares, incluindo os trotes nas instituições de ensino e nas academias militares, as condenações públicas pela mídia ou internet, a exemplo do *cyberbullying* que é a ameaça, a mensagem negativa, a utilização de fotos e textos constrangedores, fofocas e mentiras enviadas por *emails*, *blogs*, *Orkut*, provocando vergonha, humilhação, medo e até o adoecimento das vítimas. Na escola, a violência visível (violência física) de alguns pode ser alimentada pela violência invisível de outros, isto é, a microviolência pode alimentar a violência bruta tipificada pelos dispositivos legais.

Nos estabelecimentos de ensino, a violência tipificada pelos dispositivos legais vigentes no país não são atos corriqueiros, o que não significa que não ocorram. Mas as ações categorizadas de desavenças interpessoais, indisciplina e microviolência são muito mais frequentes e não necessitam da intervenção de agentes externos, na escola, como o Conselho Tutelar ou a Polícia Militar. Para essas ações pode-se e deve-se encontrar soluções no âmbito das funções, do papel da escola e da autoridade docente. Assim sendo, a política de prevenção e redução dos conflitos e da violência na escola diz respeito à educação e não à segurança, à medida que o

professor, na condição de adulto, segundo Arendt (2005), tem responsabilidade pelas crianças e pelo curso das coisas no mundo.

A partir da criança e do adolescente, o processo de prevenção e redução dos conflitos e da violência devem ser pensados. Considerando-se que, segundo Arendt (2005, p. 238), “normalmente, a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola.” O mundo é apresentado à criança pelas mãos dos professores e estes, querendo ou não, são os representantes de um mundo pelo qual devem assumir responsabilidades. Afirma Arendt (2005, p. 239) que a “responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança”. E se alguém, entre eles o professor, julgar que não tem essa responsabilidade ou se recusar a assumi-la, continua Arendt (2005), deveria ser proibido de participar da educação das crianças.

Pode-se apontar, como desdobramento dessa forma de pensar, a convicção compartilhada por autores tanto na literatura internacional quanto nacional de que o professor tem um papel fundamental na ação preventiva e de controle dos conflitos e da violência na escola. A responsabilidade pelo mundo, pelo curso das coisas, afirma Arendt (2005), se traduz na autoridade. Se o adulto, professor ou não, se recusar a assumir a responsabilidade pelo mundo, pela qualidade da vida, pela esperança de uma nova sociedade, talvez, com menos violência, negue a chance da capacidade de criação do novo, que, segundo Jean

Baudrillard e Edgar Morin (2004), existe de maneira latente na humanidade.

A autoridade e a qualificação do professor, segundo Arendt (2005), não são a mesma coisa. A qualificação por maior que seja nunca engendra, por si só, autoridade, embora certa qualificação lhe seja indispensável, e complementa a ideia afirmando: “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDR, 2005, p. 239). Também a autoridade e a qualificação dos professores são requisitos necessários para lidar com os conflitos e a violência na escola, mas sabe-se das dificuldades dos docentes ao tratarem do assunto. Eles aprenderam, enquanto dogma, que a solução para os conflitos na escola, independente das motivações, está na ordem e na disciplina necessárias e imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem, as quais devem ser impostas de forma inquestionável e inegociável.

Na contemporaneidade, quanto maior a repressão e quanto mais explícitas forem, as imposições de silêncio, a violação dos direitos, as humilhações e a exclusão, assim como a injustiça, a desigualdade, a intolerância e o desrespeito geram e ampliam, seja na sociedade de modo geral ou pontualmente na escola, reações de indisciplina e de violência de indivíduos ou de grupos.

Embora se defenda que a escola tem um papel decisivo na formação do cidadão, no crescimento econômico e na

redução da pobreza, ela pode dar partida a um processo mais elaborado de exclusão, ao produzir distinções entre as crianças e os adolescentes que estão dentro e os que estão fora da instituição, e criar internamente muros invisíveis que estabeleçam distinções entre os alunos e definem aqueles que são irrecuperáveis e que não devem permanecer no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que joga para o aluno e sua família a responsabilidade pela educação e permanência na escola.

Descrição metodológica

A presente pesquisa qualitativa, na execução do trabalho de campo, teve os seguintes procedimentos:

a) Para a pesquisa, selecionaram-se oito das quinze escolas pertencentes à rede estadual de ensino no município de Cáceres, usando como critério o número de matrícula e a localização, atingindo 53% do total das escolas estaduais existentes. Das oito escolas selecionadas, quatro estão localizadas na zona central da cidade, e as quatro restantes, em bairros afastados.

b) Foram definidos, como sujeitos da pesquisa, os professores do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e os gestores (diretores e coordenadores), inclusos na categoria técnico-pedagógico, totalizando 49, dos 451 docentes da rede estadual de ensino do município de Cáceres.

c) Fez-se contato inicialmente com os diretores das escolas selecionadas, pois deles dependia a autorização para a aplicação do instrumento de coleta de dados.

d) Foram empregados três diferentes instrumentos de pesquisa: questionário, fontes documentais e entrevista projetiva. No questionário, mesclaram-se questões descritivas e fechadas, sendo que as fechadas compunham a primeira e a terceira parte do instrumento. A primeira parte se referia à identificação pessoal e profissional e, na terceira parte, as questões eram relacionadas ao clima escolar interno e do entorno da escola. As questões descritivas constituíram a segunda parte, composta de quatro questões referentes ao conceito e aos fatores geracionais da violência, ao perfil dos alunos envolvidos e às iniciativas de redução e prevenção dos conflitos e da violência. Cada questionário recebeu um código de letra e número, garantindo o anonimato do respondente e da escola. O conjunto das respostas dos questionários possibilitou a obtenção de um quadro de opiniões, argumentos e pontos de vista dos professores e gestores sobre o conflito e a violência no ambiente escolar. Os dados obtidos pelo questionário serviram de subsídio para a utilização de outro instrumento de coleta de dados, a entrevista projetiva.

A entrevista projetiva, segundo Minayo *et al.* (2005), é usada para se falar de assuntos difíceis, neste caso o comportamento dos professores frente ao conflito e a violência no ambiente escolar. Esse instrumento possibilitou a participação de maior número de professores além de envolver docentes de escolas não-pesquisadas. Para reuni-los, contou-se com a colaboração da Assessoria Pedagógica da Região de Cáceres, viabilizando a participação de setenta professores e o apoio da Pró-Reitoria de

Extensão e Cultura da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Para o emprego da entrevista projetiva, promoveu-se o evento: *I Colóquio sobre conflitos na escola* e o dispositivo visual utilizado foi o filme: *Entre os muros da escola*, para que os professores convidados se identificassem com as situações exibidas no filme, discorrendo sobre seus comportamentos e atitudes frente aos conflitos em suas escolas, a fim de que, com esse procedimento, se pudesse perceber o conjunto de ideias e o pensamento dominante que transitam entre o corpo técnico-pedagógico da rede estadual de ensino do município de Cáceres.

O outro instrumento utilizado para a obtenção de informações foi constituído pelas fontes documentais, usadas não para validar as afirmações obtidas pelo questionário e a entrevista projetiva, mas para contextualizar informações, auxiliar na construção das versões sobre a realidade. Neste estudo, considerou-se como documento toda a base de dados que poderia ser utilizada para consulta: documentos oficiais de arquivos de instituições públicas, registros estatísticos, material publicado pelo governo estadual e documentos públicos de arquivos de instituição oficiais, onde se buscou identificar a tipologia da violência que ocorre em Cáceres e as políticas públicas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar elaboradas pelo governo do Estado.

e) Colheram-se dados na Delegacia Especializada do Adolescente (DEA) e no Conselho Tutelar (CT) da região de Cáceres, do período de 2000-2007, sobre as ações

de violência no município de Cáceres ocorridas contra os jovens em idade escolar e as violações de direitos que foram exercidas por eles e a identificação das escolas como comunicantes.

Análise dos resultados

Participaram da pesquisa 49 sujeitos pertencentes ao quadro técnico-pedagógico das escolas pesquisadas, portanto 10,86% do total de professores da rede estadual de ensino de Cáceres, tendo os respondentes o seguinte perfil: 84% efetivo, 96% do sexo feminino, possuindo, em média, 42 anos de idade e 17 anos de exercício do magistério.

O quadro técnico-pedagógico das escolas pesquisadas percebe a violência de maneira ampla, abrangendo várias ações, do desentendimento à agressão física.

Violência para mim é todo comportamento agressivo, às vezes com deboche, agressões verbais e físicas. (U1)

Tal percepção, independente da experiência individual dos professores e dos gestores frente ao conflito e à violência, pode estar sendo alimentada por vários fatores, entre os quais a formação dos cursos de licenciatura que ocultam o conflito como integrante do processo didático-pedagógico; a mídia que no emprego do termo violência associa-o ao assassinato e a tantos outros atos ilegais, como também ao discurso das autoridades públicas que usam o termo como símbolo capaz de englobar tudo o que é mau, repreensível e também criminoso; e, por fim, pela própria escola que não tem, em suas normas, a

distinção clara entre as várias manifestações que nela ocorrem.

Para o quadro técnico-pedagógico pesquisado ou tudo é natural e normal - o conflito e a violência não ocorrem no ambiente escolar -, ou tudo o que acontece na escola é classificado como violência. Esses dois extremos da percepção dos técnicos-pedagógicos têm efeito nas ações de prevenção e redução da violência de cada escola e refletem a dificuldade dos professores e gestores de distinguirem as ações que ocorrem no interior do estabelecimento de ensino, por exemplo, eles associam indisciplina à violência, como se esses comportamentos possuíssem fronteiras permeáveis que se liquefazem e se misturam. E, em consequência dessa dificuldade, o quadro técnico-pedagógico é passível de criminalizar padrões de comportamentos comuns no ambiente escolar ou banalizar atos de violência propriamente ditos.

Foi possível categorizar os motivos geracionais dos conflitos e da violência do ponto de vista dos professores e gestores cacerenses como sendo extramuros, intramuros e individuais, e estabelecer relação com as atitudes adotadas pelos técnicos-pedagógicos frente à violência no ambiente escolar. Para muitos dos respondentes, os problemas sociais saltam os muros dos estabelecimentos de ensino, interferindo no seu cotidiano, nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, os conflitos e a violência que ocorrem no interior da escola teriam origem fora do ambiente escolar.

Entre os motivos geracionais extramuros, o corpo técnico-pedagógico pesquisado não citou a violência estrutural (reprodução da desigualdade social) a que está submetida grande parcela da população cacerense, famílias de seus alunos, sem condições decentes de moradia, de saneamento básico, de saúde e a inexistência de uma política de emprego voltada principalmente para a juventude.

Dos quarenta e nove sujeitos da pesquisa, apenas dois, de diferentes escolas, se referiram à violência doméstica, quando se constata que há significativo volume de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes nos dados do Conselho Tutelar, os quais apontam média anual de dois casos por dia. E dois sujeitos da pesquisa se referiram ao tráfico e ao consumo de drogas, o que é emblemático, sendo a cidade de Cáceres considerada corredor do tráfico de drogas e armas.

Os alunos maltratados em casa pela própria família ou parentes, pais viciados, convívio com o tráfico de drogas, moram em pontos de venda de drogas. (C2)

Para a maioria dos professores e gestores cacerenses, os motivos geracionais extramuros da violência na escola têm origem na família. A família é responsabilizada moralmente, ao mesmo tempo em que o quadro técnico-pedagógico menciona as condições socioeconômicas, como se o fato de os alunos pertencerem a famílias economicamente desfavoráveis, em alguns casos de pais separados, ou sendo criados por parentes, entre elas

principalmente os avós, fosse a causa dos conflitos e da violência em suas escolas. Ao que parece, o corpo técnico pedagógico insiste que o motivo extramuro principal dos conflitos e da violência que ocorrem na escola, está na família.

A maioria dos problemas analisados em nossas escolas tem como fator principal a família, onde a sua estrutura está muito desorganizada: filhos criados por avós, por somente mães, por pais jovens sem formação e também aqueles que são criados por pessoas que não são familiares. (C3)

Nascer em uma família economicamente desassistida, sem um núcleo familiar tradicional, sinaliza, para os professores e gestores, alunos problemáticos e alguns até predestinados à marginalização.

Outros sujeitos pesquisados destacam que a origem dos conflitos e da violência nas escolas cacerenses é motivada internamente. Os fatores intramuros citados foram: a falta de respeito entre professores e alunos; a falta de projetos institucionais e de políticas públicas específicas; e a ausência de valores, de diálogo e tolerância à cor, à raça, ao sexo e à religião.

Carência afetiva. Faltam cuidados e acompanhamentos elementares das famílias. Critérios claros e definidos na conduta de postura, regimento, PPP, PDE e outros projetos da escola. (F4)

Atualmente, violência nas escolas cacerenses, causadas geralmente pelo desrespeito mútuo de professores e alunos. (C5)

[...] percebemos que a postura dos envolvidos é provocada [...], pela falta de tolerância, ausência de diálogo e valores (ainda não vivenciados em família com muita frequência). E não é somente por parte dos discentes, os docentes também são incluídos. (O5)

O reconhecimento de que a falta de tolerância, de desrespeito por parte do corpo técnico-pedagógico da cidade de Cáceres como problemas que precisam ainda ser enfrentados pelo sistema educacional mato-grossense contrapõe-se aos dados da pesquisa de avaliação dos doze anos de gestão democrática do Estado de Mato Grosso apresentados no documento base intitulado: *Em foco: Gestão Democrática, 12 anos*, da Conferência de Gestão Democrática do Ensino Estadual, realizada pela Superintendência de Gestão Escolar da Secretaria de Estado de Educação. No documento, a convivência com as diferenças é um aspecto forte ou muito forte nas escolas mato-grossenses.

[...] o tratamento que as escolas vêm dando aos conflitos e desentendimentos que ocorrem entre os próprios profissionais, entre estes com os alunos e dos alunos entre si também (Questão 26) foi apontado como um aspecto *forte ou muito forte* [grifo do autor] pela maior parte das pessoas consultadas, num espaço de convivência com as diferenças (cor, raça, sexo, religião). (MATO GROSSO, 2010, p. 26).

Outros respondentes mencionaram o estresse e a irritabilidade dos professores como possíveis motivadores internos dos conflitos e da violência na escola.

[...] em alguns casos pela irritabilidade dos professores de não estarem sendo obedecidos pelo educando [...]. (L1)

Essa variável pode estar sendo alimentada não somente pela indisciplina do aluno ou pelo acúmulo de atividades do quadro técnico-pedagógico, mas por aspectos estruturais e físicos do ambiente escolar. As salas superlotadas, quentes, sem ou com deficiência de ventilação, somadas à falta de um local para recreação suficientemente amplo que abarque o contingente de alunos e lhes possibilite mobilidade, pode ser um dos acessórios explosivos dos conflitos e da violência no ambiente escolar. Um ambiente desfavorável ao ensino-aprendizagem, além de dificultar o controle dos professores, desgasta-os e estressa podendo provocar descontrole e doenças como a Síndrome de *Burnout*. Embora nenhum dos sujeitos consultados mencionasse explicitamente como fator intramuros dos conflitos e da violência a estrutura física da escola ou a atuação da gestão como possíveis motivadoras da violência.

O conjunto das respostas do quadro técnico-pedagógico das escolas cacerenses pesquisadas sinalizou a fragilidade das ações didático-pedagógicas e do trabalho de gestão; indicou deficiência na negociação e a falta de regras claras, a crise da escola como agente de formação da cidadania, e também apontou a crise de autoridade e de poder docente ao demonstrarem saudosismo de um tempo em que o professor era mais respeitado pelo aluno como expressa a professora *Angela*, participante do *I Colóquio sobre conflitos na*

escola. *Angela* é nome fictício, cujo significado é a mensageira. Sua fala - transcrita de maneira que cada frase da peça oratória pronunciada fosse numerada, permitindo destacá-la para análise e localizá-la no contexto do discurso proferido - resume o pensamento do corpo técnico-pedagógico.

Antigamente [a escola era] muito mais disciplinar, porque havia imposição [...]. (*Angela* - L4)

Porque hoje/como professora de história, depois da ditadura ficou feio se falar em disciplina...em querer que os alunos fiquem em silêncio. (*Angela* - L9)

Relações de convivência estão se tornam difíceis. (*Angela* - L10)

Eu acredito como educadora na volta a nossa postura profissional; precisamos voltar a ter autoridade. (*Angela* - L31)

Eu sou profissional. (*Angela* - L32)

O outro ponto de vista dos professores e gestores sobre os motivos geracionais da violência em meio escolar foi categorizado como individual. Constata-se a tendência entre os professores em acreditarem que a violência faz parte da natureza humana, de que alguns nascem para o bem e outros para o mal, associando-a à falta de espiritualidade ou de uma doutrina religiosa. Essa forma de perceber a violência por parte do professor ou gestor reforça a exclusão quando não qualifica o aluno, um ser em formação, como problemático.

Bem, varia muito, pois até mesmo nas crianças pequenas percebemos certas personalidades alguns são autoritários, impulsivos, dissimulados, egoístas, inseguros, controlador, dominador e por aí vai. (R2)

Foi possível compor a percepção dos técnicos-pedagógicos de cada escola sobre os conflitos e a violência, também com informações a respeito do clima escolar. Na Escola C, construída em bairro afastado do centro da cidade, foi unânime a menção à vulnerabilidade em que se encontram seus alunos, seja por maus tratos que sofrem na família ou parentes, o que para o corpo técnico-pedagógico da escola, em muitos dos casos, é consequência do convívio com dependentes de álcool. Professores e gestores percebem a violência como originária de fatores externos. Manifestam insegurança dentro da escola e no seu entorno pela sua localização próxima a pontos de venda de droga. Apontam, unanimemente, que o turno mais conflituoso é o vespertino.

Os docentes da Escola N, localizada no centro da cidade, destacam que as agressões verbais são motivadas pela intolerância ao diferente (usar óculos, ser magro, gordo, ser ou não inteligente), pela diferença de cor, raça, sexo – homofobia – e religião. Os conflitos e a violência nessa escola são motivados por fatores internos. Na escola não ocorre com frequência a agressão física. Assim, sem se darem conta da microviolência como ato tão perverso quanto à violência, os professores classificam o ambiente escolar como pacífico/calmo. Como consequência, sentem-se se-

guros tanto no interior da escola quanto no seu entorno e apontam o turno matutino como o que mais exige deles.

Na Escola U, situada na zona central da cidade, os professores e gestores associam os conflitos existentes à personalidade problemática dos alunos porque, mesmo os pais estando presentes na educação, os filhos apresentam comportamentos agressivos. Nessa escola, a concepção de que a violência faz parte da natureza humana parece ser dominante. Os docentes apontam a falta de limites e indicam o turno vespertino como problemático, embora alguns docentes tenham mencionado também o matutino. A maioria sente o ambiente interno e o entorno da escola seguro, pois consideram as manifestações de conflito e de violência sob controle, seja por suas intervenções, seja pela intervenção de agentes externos.

Acredita-se que fatores extramuros e individuais sejam os responsáveis pelo status silencioso da escola e/ou pelo pedido de apoio da escola a agentes policiais. Embora ambígua, é significativa a resposta dada pela direção de uma das escolas pesquisadas, no que tange às ações para enfrentamento da violência na escola: “[...] quando não conseguimos amenizar a situação (o que é muito raro) aí buscamos uma força maior. A minha opinião é de que, para prevalecer a paz, devemos buscar vários meios”. A questão é: em que situação e o que significam as expressões “buscamos uma força maior” e “buscar vários meios”. Nessa escola, para o quadro técnico-pedagógico pesquisado, a conduta e o comportamento dos alunos

são problemas da família e, se esta é relapsa, outras instituições, ‘força maior’, ‘vários meios’, entre eles, o Conselho Tutelar ou a polícia, devem ser buscados ou acionados pela escola para a solução do problema e da segurança.

Parece que a posição dada por esse(a) diretor(a) reflete o pensamento que transita entre os técnicos-pedagógicos das escolas cacerenses de que o papel da escola e, conseqüentemente, do professor é tão-somente ensinar, e se a família não dá conta de educar, não será papel da escola.

Nós [professores] não temos obrigação de educar ninguém. (Angela - L16)

Quem educa é a família. (Angela - L17)

A escola não foi feita para educar. (Angela - L18)

Bombardeados por ideias conservadoras e preconceituosas sobre a juventude, a família, e sem apoio pedagógico para lidar com os conflitos e a violência, os técnico-pedagógicos, na maioria, responsabilizam unicamente a família pela educação dos alunos.

[...] existe ainda o total desinteresse dos pais que se omitem e delegam à escola a total responsabilidade de educar seus filhos esquecendo-se de seu papel no desenvolvimento e formação deles. (U2)

Percebeu-se, nos depoimentos, durante o *I Colóquio sobre conflitos na escola*, que a sensação de insegurança e medo dos técnicos-pedagógicos das

escolas pesquisadas ou não, localizadas na periferia ou na zona central da cidade, estão relacionados à ocorrência de roubos na escola, à existência de pontos de venda de drogas, as chamadas 'bocas de fumo', próximos ao estabelecimento de ensino.

A frase escrita em um dos questionários é significativa: "Eu nunca sei o que vai acontecer". A ideia do sujeito pesquisado é de que a qualquer instante a escola ou ele próprio podem ser surpreendidos por alguma ação e que possivelmente não saberia o que fazer. Ele se sente permanentemente ameaçado. Pode ser o medo o motivo que o desmobiliza, paralisa-o e o impede de promover ações de enfrentamento dos conflitos e da violência na escola.

Na qualidade de cidade de fronteira, Cáceres é estigmatizada como lugar de violência, entretanto, diferente de outras regiões localizadas na fronteira com a República da Bolívia, Cáceres não consta entre as estatísticas de assassinatos de jovens, e são baixos os índices de envolvimento de adolescentes em homicídios, o que, aparentemente, contraria a relação que a literatura estabelece entre o narcotráfico e a violência praticada pelos jovens ou exercida contra eles. O que se encontra em Cáceres é um número significativo de jovens envolvidos em transgressões, tais como: dirigir sem carteira de habilitação, o uso de drogas, porte de arma, agressões, lesão corporal, muitas delas como o roubo e o furto para sustentar o vício. Também há um número significativo de jovens tirando a própria vida, sendo esse ato atribuído, pelas autoridades policiais, à proliferação de drogas e ao consumo de álcool.

Ao questionar o corpo técnico-pedagógico sobre o perfil dos alunos envolvidos em conflitos na escola, alguns professores e gestores que responderam à questão afirmaram que os alunos problemáticos pertencem a famílias menos favorecidas economicamente e/ou desestruturadas, como se esse fator fosse por si só determinante das condutas e comportamentos dos alunos.

[...] geralmente se envolvem em conflito aqueles que possuem uma família desestruturada. (R3)

Na maioria das vezes, pertencem à classe dos menos favorecidos. (M8)

A identificação dos alunos como 'problemáticos', 'violentos', 'delinquentes', 'marginais' e, dependendo da idade, rotulados pelos técnicos-pedagógicos de 'pequenos bandidos', sem determinar o problema que os coloca nessa situação e poder ajudá-los, serve apenas para incluí-los em um processo mais amplo de exclusão. Essa forma de ver e de tratar a criança ou adolescente envolvido em conflitos na escola ou em infrações se assemelha em qualquer parte do país e não é prerrogativa dos professores cacerenses.

A população em geral sofre influência da mídia, da ideologia neoliberal que inculca imagens preconceituosas sobre os pobres e os jovens, e no anonimato dos comentários de notícias da internet se lançam contra uma parcela da população economicamente desassistida.

Para mim professor tinha até que ir armado para o colégio, para se

proteger desses animais. E depois a sociedade passa a mão na cabeça desses favelados dizendo que estão sofrendo, sofrendo [...]. Bando de vagabundos, é vagabundo desde pequeno, merecem morrer. (PROFESSORA..., 2009; grifo nosso).

A mídia costuma pôr em destaque as ações praticadas por menores juntamente com o aumento da criminalidade e da violência no país, quando, segundo Velasquez (2011), dados estatísticos sobre a criminalidade apontam que, do total de delitos (atos infracionais) praticados no Brasil por adolescentes, apenas 10% deles são praticados por crianças ou adolescentes. Esse número, informa a ONU, chega a ser inferior à média mundial, que é de 11,6%, enquanto que, no Japão, os delitos praticados pelos menores chegam a 42,6% do total.

Do total de delitos [atos infracionais] praticados por adolescentes, apenas 8% correspondem a crimes contra a vida, como o homicídio, que costumam ganhar destaque na mídia, e 1,5% a crimes contra os costumes, como o estupro. Mais de 70% do total consiste de crimes contra o patrimônio. Apenas o crime de furto, que é praticado sem violência ou ameaça à pessoa, corresponde a 50% do total de delitos cometidos pelos adolescentes. (VELASQUEZ, 2011).

Esses dados são pouco divulgados, muito menos ainda a informação de que os crimes mais graves com a participação de crianças ou adolescentes, na maioria das vezes ocorrem com o envolvimento de adultos.

O Conselho Tutelar (CT) da região de Cáceres, no período de 2000 a 2007, registrou 5.096 violações dos direitos das crianças e dos adolescentes, destes, 1.857 ou 36,44% correspondem a ocorrências contra integrantes da população entre 7 e 18 anos. Já, na Delegacia Especializada do Adolescente (DEA), constatou-se o total de 756 atos infracionais registrados, no período de 2004-2007.

No Conselho Tutelar, encontrou-se dificuldade em identificar as violações do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade das crianças e dos adolescentes, e as violações dos seus próprios direitos (desvio de conduta/comportamento e outros), registradas por técnicos-pedagógicos, enquanto que as violações do direito a educação, à cultura, ao lazer e ao esporte, no que tange à evasão escolar/ausência da escola/excesso de faltas encaminhadas pelos gestores, totalizaram 342 registros.

Na DEA, do total de atos infracionais registrados, constataram-se 38 boletins de ocorrências relacionadas à escola, sendo que destes 2,2% foram encaminhados pelos técnicos-pedagógicos, os percentuais restantes tiveram o registro por parte da polícia militar, incluindo nestes 2,8% que ocorreram no entorno. O índice dos atos infracionais no entorno das escolas praticados por crianças ou adolescentes é menor em relação ao que ocorre no interior do estabelecimento de ensino.

Essas constatações permitem a seguinte hipótese: a da possibilidade do quadro técnico-pedagógico das escolas estaduais se valer do expediente de demandar a presença de representantes do

CT ou da Polícia Militar (PM) para que façam o encaminhamento e o registro das transgressões dos alunos junto às entidades competentes. Isso justificaria o volume de ocorrências registrado pela PM e o número reduzido de registros por parte dos técnicos-pedagógicos tanto no Conselho Tutelar, no que tange às violações das crianças e dos adolescentes dos seus próprios direitos, quanto na Delegacia Especializada do Adolescente, o que poderia ser o modo de os professores se protegerem de possíveis equívocos de encaminhamento e também de represálias dos próprios alunos e de seus familiares.

No *I Colóquio sobre conflitos na escola*, Angela expõe a atitude adotada pelo corpo técnico-pedagógico frente à indisciplina e às atitudes mais agressivas dos alunos.

Manda para o Conselho! (Angela □ L34).

Manda embora. Manda, sim, quando não há mais tempo, quando não há mais possibilidade. (Angela □ L35).

Porque senão vira um cancro, minha gente! (Angela □ L36).

O fato de os cursos de formação dos profissionais da educação não preparem os professores para lidar com os conflitos que ocorrem na escola, nem com as diferenças, alimenta a relação discriminatória e de exclusão não-explicita dos professores ao classificarem, ordenarem e rotularem seus alunos. Outras vezes, os professores expressam-se explicita e publicamente de forma preconceituosa em relação a

determinados alunos, reproduzindo o pensamento dominante da sociedade em relação à juventude, especialmente aos adolescentes.

Se o professor não reconhece ou não compreende o comportamento e as condutas dos alunos pertencentes a universos socioculturais diferentes dos seus, da cultura escolar e do “modelo ideal de aluno” projetado nos cursos de formação de professores, não deve esperar que os alunos, por sua vez, aceitem pacificamente o desrespeito, as rotulações, o desdém, as humilhações e os sarcasmos aos quais são submetidos por aquele que, segundo Arendt (2005), tem a responsabilidade de introduzi-los no mundo.

Nas escolas cacerenses, ocorrem com maior frequência as desavenças pessoais, a indisciplina e as microviolências, atos que estão no campo da responsabilidade do professor. É ele que deve agir quando essas questões se colocam a sua frente.

Diante dos conflitos e da violência no ambiente escolar cacerense, sabe-se que não há critérios claros que definam quais procedimentos deve-se adotar, em que circunstâncias e ações os alunos devem ser ouvidos, seus pais chamados ou serem encaminhados à Delegacia Especializada do Adolescente (DEA) ou ao Conselho Tutelar (CT), e quando é preciso solicitar apoio da Polícia Militar. Tudo fica a critério da percepção do quadro técnico-pedagógico sobre a violência e sobre os próprios envolvidos.

Em um levantamento realizado nas oito escolas pesquisadas, constatou-se

que nenhuma apresentou, em seu Projeto Político-Pedagógico, iniciativas de enfrentamento dos conflitos e da violência, nem elaborou ações específicas para tratar da problemática em suas escolas. Constatou-se, no entanto, nessas escolas, a execução de projetos apoiados por outras instituições, a exemplo da Polícia Militar, como a ação denominada Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. As iniciativas do governo do Estado, no período de 2004/2010, de enfrentamento da violência no ambiente escolar, foram capitaneadas pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública.

Considerações finais

Constatou-se que o corpo técnico-pedagógico possui dificuldades para caracterizar as diversas manifestações de conflito que ocorrem no meio escolar, o que inclui distinguir a violência entre os vários episódios de conflito que, enquanto fenômeno no meio escolar, refletem os problemas de cada escola em particular, mas também a violência estrutural (reprodução da desigualdade social), quanto social (condição de excluídos) a que está sujeita a população, principalmente a juventude colocada à margem da cidadania, tratada de forma negligente no atendimento a seus direitos fundamentais. Os conflitos não são os mesmos em todos os estabelecimentos de ensino, portanto a percepção da violência não é a mesma compartilhada pelos alunos e pelo corpo técnico-pedagógico cacerense, nem o sentimento de insegurança e medo os atinge com a mesma

intensidade, na mesma proporção e pelos mesmos motivos.

A indisciplina e a microviolência ocorrem com maior frequência nas escolas cacerenses, embora em cada escola essas manifestações se apresentem de forma específica, geradas por um conjunto de variáveis, tanto do ponto de vista intra quanto extramuros, o que inviabiliza a generalização dos episódios, das motivações, do perfil dos envolvidos e também as iniciativas de redução e prevenção de cada estabelecimento de ensino, considerando-se que o reconhecimento das diferenças e a falta de tolerância são problemas que precisam ser enfrentados em todas as escolas.

Outra constatação foi a de que a localização da escola não determina a intensidade dos conflitos e da violência, a tipologia dos atos, as motivações nem o sentimento de insegurança e medo no interior ou no entorno da escola, embora a localização deva ser uma variável presente na avaliação e na projeção das iniciativas de redução e prevenção dos conflitos e da violência no meio escolar. Nas escolas localizadas em zona central da cidade ocorrem conflitos e até atos de violência física com maior ou igual intensidade que nas escolas localizadas em bairros periféricos.

Foi possível estabelecer a relação entre os sentimentos de insegurança e medo com a percepção do quadro técnico-pedagógico sobre a violência. Em escolas situadas em bairros afastados do centro da cidade, em que há relação de proximidade com a comunidade na qual se inserem, condições razoáveis de trabalho e estudo,

espaço limpo e organizado, diálogo, respeito tanto para com alunos quanto para professores e funcionários, regras de conduta e comportamento dirigidas a todos, os sentimentos de medo e de insegurança se diluem e são substituídos por espaço escolar de acolhimento, pertencimento, justiça e proteção. Assim, a gestão que mobiliza e viabiliza com seus recursos atender o aluno como fim último da escola, ao oferecer a ele e aos professores condições de trabalho, oferecendo-lhes um lugar limpo, organizado, confortável, seguro, justo e democrático, contribui para a prevenção e a redução dos conflitos e da violência não só na escola. Acredita-se que a gestão deva ser uma variável a ser considerada nos estudos sobre o conflito e a violência no ambiente escolar.

Outro aspecto que precisa ser também investigado com maior profundidade são as iniciativas de enfrentamento dos conflitos e da violência tanto do quadro técnico-pedagógico das escolas quanto governamental. A dificuldade dos professores e gestores para distinguirem os conflitos, a maneira ampla com que definem violência

e os motivos dos conflitos e da violência na escola considerando-os extramuros e individuais, faz com que adotem atitudes de não-confrontação com o aluno ou com a família dele e, frequentemente, chamam agentes externos (Conselho Tutelar e Polícia Militar) à escola para solucionar problemas que, a princípio, seriam da competência do quadro técnico-pedagógico.

O governo do Estado de Mato Grosso, por sua vez, não tem desenvolvido ações diferenciadas para atender às especificidades dos conflitos e da violência que ocorrem no ambiente escolar. São programas, projetos fragmentados, ações descontínuas ou em duplicidade que não se estendem a todas as escolas do Estado, e as ações executadas revelam a existência de orientações que não distinguem as diversas facetas do fenômeno, nem as diferenciam da violência urbana. Do mesmo modo, a atuação dos agentes de segurança, na escola, quando necessária, não é diferenciada. Tem-se a convicção de que a educação e o professor, não só na escola, têm papel fundamental na ação preventiva e de controle da violência.

Referências

ARENDE, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BAUDRILLARD, Jean; MORIN, Edgar. *A violência do mundo*. Rio de Janeiro: Anima, 2004.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam; VALVERDE, Danielle; BARBOSA, Diana; AVANCINI, Maria Marta; CASTRO, Mary Garcia. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, 2005. p. 16-25.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. *A violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002.

JARES, Xesús R. *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Portugal-Porto: Asa Editores II, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Gestão Escolar. Conferência de Gestão Democrática do Ensino Estadual. *Em foco: Gestão Democrática*, 12 anos. Cuiabá, 2010.

MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MULLER, Jean-Marie. *O princípio de não-violência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ODALIA, Nilo. *O que é violência*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Violência urbana*. São Paulo: Publifolha, 2003.

PROFESSORA agredida internada com TCE. Mais uma vítima do descaso tucanalha com a educação? Pergunte, Responda, Descubra, 23 mar., 2009. *Yahoo respostas*. Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090324050326AAT0dKE>>. Acesso em: 2 jul. 2011.

SANTOS, José Vicente Tavares dos (Org.). A violência na escola; conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

VELASQUEZ, Miguel Granato. Hecatombe X ECA In: *Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id527.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2011.

Recebido em julho de 2011

Aprovado para publicação em agosto de 2011

Violência intermediária: um olhar para o cotidiano escolar

Intermediate violence: a look at the everyday school

Hélio Iveson Passos Medrado*

* Doutor, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: helio.medrado@prof.uniso.br

Resumo

Estudo sobre as violências concreta, simbólica e intermediária. O artigo pauta-se por certezas provisórias consolidadas por intermédio do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa – Podis (Poder e Disciplinamento nas Instituições Escolares de Sorocaba, SP). Lançamos um novo olhar sobre violências nas escolas o qual produz o paradigma intermediário e supera os conceitos sobre as conceituações concretas e simbólicas. Metodologicamente, resgatamos as ideias de Bourdieu e as das *Fiches thématiques*, estudo do governo coordenado por Debarbieux, as quais apresentam uma radiografia sobre as violências nas escolas francesas. Objetivamente, realizamos recortes sobre ações que definem a dimensão do político, do ato de decifrar, interpretar e controlar as violências nas instituições escolares. Deixamos claro que não existe uma violência, mas um conjunto de violências que precisa ser contextualizado.

Palavras-chave

Violência simbólica. Violência concreta. Violência intermediária.

Abstract

Study on concrete, symbolic violence and middle. The article is guided by consolidated provisional certainties through interdisciplinary research Group – hilly region (power and Discipline in Educational Institutions of Sorocaba, SP). We launched a new look at school violence that produces the intermediate paradigm and overcomes the concepts about the concrete conceptualizations and symbolic. Methodologically, we take the ideas of Bourdieu and *Fiches thématiques*, government study coordinated by Debarbieux, feature a radiograph on the violence in French schools. Objectively, we perform clipping about actions that define the political dimension of the Act of deciphering, interpret, and control the violence in educational institutions. Leave clear that there is no violence, but a set of violence that needs to be contextualized.

Key words

Symbolic violence. Actual violence. Intermediate violence.

Educar é a arte do olhar e de se relacionar. Então, contemplar passa a ser o conjugado que soma o olhar e o se relacionar, trata-se de uma postura que rompe com a fragmentação de conhecimentos. Nesse sentido, a busca é pela superação do focar que se assemelha a compreender um único ponto onde o examinador, o pesquisador e o professor, metodologicamente, perdem o entorno que estabelece contornos para além do que somos: extremamente disciplinados. Nossa historicidade, nossa formação em pedagogia nos obstrui com técnicas, currículos, avaliações imbuídas de poderes que se manifestam nas instituições escolares e durante nossas práticas pedagógicas.

Questões preocupantes e que, na década de 1980, durante a realização do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, decidimos olhar para as violências do cotidiano escolar.

Assim, o esboço reflexivo que apresentamos é a continuidade de investigações iniciadas em Campinas, SP. e das experiências construídas a partir das pesquisas desenvolvidas em Paris, França.

Objetivamente, vamos conceituar as violências concreta, simbólica e intermediária como um novo paradigma para conhecer melhor as agressões em sala de aula.

Estrategicamente, sustentamos: o Brasil não possui tradição em negociar com as ações consideradas nefastas. As políticas públicas e as instituições insistem nas diferentes estratégias de eliminação dos problemas, na “cura” por intermédio

da assepsia social, na extirpação pura e simples dos “problemas”. São os corretivos violentos que conhecemos.

Se a violência brasileira é a obviedade complexa, sem diagnósticos simples ou soluções miraculosas, então, vamos construir subsídios para pensá-la nas instituições escolares a partir de olhares voltados à prevenção e negociação, em vez de se buscar as formas exterminativas sobre a questão, paradigma que permite conceber que a violência escolar urbana possa assumir funções e não ser, absurdamente, patológica. Na patologia social, todo desvio deve ser tratado e corrigido. O rigor desse posicionamento paradigmático negligencia que a violência escolar, como manifestação do coletivo, possa assumir funções. Sendo funcional, não pode ser considerada somente patológica e, circunstancialmente, o “belicoso” poderá ser reinscrito na “normalidade social”. Logo, a violência escolar urbana pode ser passível de negociação. A negociação implica o reconhecimento das forças e dos agentes irradiadores. Nessa concepção, deslocamos o conflito genérico para pontos de estrangulamentos antagônicos, entre a escola/instituição e indivíduos/sociedade. É essa perspectiva aberta, com variantes complementares, que as instituições brasileiras negligenciam.

Além disso, inexoravelmente, as violências não são fatalidades abusivas, concursivas do mundo em transformação, as escolares não são tragédias evidenciadas nas sociedades imaturas, seriam elas, então, incongruências do “inchamento” da vida em sociedade?

E, se não abrigam fatalidades e tragédias, então qual o seu marco histórico e por que promovem pânico, medo e insatisfação nas instituições escolares de Sorocaba?

Nesse sentido, em 2002 decidimos criar o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Podis (Poder e Disciplinamento nas Instituições Escolares de Sorocaba, SP), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Sorocaba (Uniso). Grupo consolidado, que produz conhecimento sobre violências e que vem conquistando expressiva atuação na sociedade científica local, regional, nacional e internacional. São artigos, organização de eventos científicos, livros, dissertações, intercâmbios com instituições corretivas, palestras e outras estratégias de socialização do que criamos. Esses saberes exclamam que qualquer grupo de pesquisa precisa expressar clareza em suas linhas de atuação para que ele seja, inicialmente, circunstanciado e, posteriormente, materialize-se, gerando uma zona confortável de ambiência de pesquisa. Dessa maneira, o que apresentamos a seguir mostra parte do que somos – o Podis.

O Podis

Fundeamos nosso campo investigativo no cotidiano escolar, cultura de saberes que se integra às práticas sociais. As pesquisas e os saberes produzidos valorizam o exercício das diferenças na pontualidade temática de cada investigação. Nucleado pela noção do inacabamento teórico-metodológico, o grupo se propõe estudar

os procedimentos teóricos e empíricos nas relações escolares que estabelecem o dia a dia da educação escolar, observando seus atores e respectivas atuações. O cerco epistemológico converge-se para olhares internos e para as imediações das instituições, examinando as violências, os poderes instituídos, as atitudes disciplinares e interdisciplinares, a cultura ensino-aprendizagem, as ações objetivas e subjetivas das escolas que transferem para alunos, professores, funcionários e diretores, valores e conhecimentos sistematizados na tensão da contemporaneidade. Da escola às práticas sociais, nosso grupo interdisciplinar de pesquisa exclama: - inexistente uma democracia exemplar, cada povo, cada nação precisa construir seus próprios valores, sua própria educação. Nenhuma democracia é plenamente desenvolvida e, inconclusa, precisamos por ela zelar, impedindo momentos despóticos. E a escola não pode ser tirânica, mas um espaço plural que promova a cooperação intelectual com dignidade e justiça social, formando pessoas e profissionais que sustentem os valores universais de liberdade.

Nessa perspectiva e metodologicamente, entendemos que pesquisar vai além do desenvolvimento de um projeto em torno de docentes e profissionais qualificados em uma área de conhecimento cujos resultados se conclamem sob forma de produtos publicáveis. Nossa concepção de investigação científica reside em agendas de trabalhos que contemplem a formação e a qualificação de pesquisadores que interfiram na sociedade. Portanto pesquisar é qualificar os atores envolvidos

construindo ações: formação docente e discente; qualificação de professores das redes municipal, estadual e particular de educação; capacitação de professores e profissionais de outras instituições de ensino superior ou instituições homólogas com papel educativo na sociedade; discussão teórico-metodológica de temas voltados ao cotidiano escolar e às práticas sociais; intervenção em escolas que necessitem de apoio; interdisciplinarizar ações com instituições que trabalhem com pessoas subtraídas de liberdade; preparação de quadros técnicos que dão suporte logístico às pesquisas e a socialização dos saberes produzidos nas investigações em veículos de comunicação científica.

É bom lembrar que recortes teórico-metodológicos do Podis aproximam as diferenças conceituais e de formação entre os participantes, situações essas frequentes nos grupos de pesquisas e nas disciplinas de pós-graduação, tanto nos programas das universidades públicas, quanto naquelas de iniciativa privada. Privada ou pública, o denominador é comum: diversidade. A diversidade então é condição *sine qua non* para a consolidação da sociedade de conhecimento e se, por um lado, o reconhecimento das diferenças realizáveis nas pesquisas confere legitimidade aos programas de pós e de graduação, visto reconhecer a diversidade, por outro lado, somente o exercício das diferenças consolida o projeto institucional e pedagógico das universidades brasileiras.

Eis nosso estado da arte que exorta, desde o início, para o cerco epistemológico das violências concreta, simbólica

e intermediária, referenciado pelo poder, disciplinamento e instituições escolares. Trata-se de um embrião que sugere uma navegação de acordo com os interesses do leitor, mas que não seja uma leitura linear ou sequencial.

Lembramos aos interessados que a discussão é vasta e, aqui, abordaremos problemas de natureza conceitual e contextual sobre violências. Mas, cumprindo a pauta do grupo interdisciplinar de pesquisa, vamos ao menos tecer alguns comentários sobre a sala de aula.

Apanhado sobre sala de aula

Abandonemos aqui o conceito tradicional de sala de aula, vamos substituí-lo por espaços de cultura ensino-aprendizagem. A decisão é política, ela é mais que pedagógica, é educacional, metodológica e contextual. Politicamente inexistente uma sala de aula, mas salas de aulas e, segundo os educadores mais conservadores, ela é a delimitação espacial, quadrática, onde são disponibilizadas cadeiras, mesas, giz, quadros negros, e, atualmente, molduras que recebem os pincéis atômicos. Em seu interior, marcas do exterior com decorativos, trabalhos artesanais de alunos e pôster com desenhos em cartolinas produzidos nas aulas de educação artística. As fotos aparecem em número importante para mostrar práticas pedagógicas bem sucedidas e os troféus obtidos em torneios e competições. Sob o olhar minimamente crítico, tem-se a impressão que tudo vai bem, mas o que vai mal à sala, cujas fragilidades são observáveis?

Os crucifixos aparecem e denotam aspectos religiosos, colocando dúvidas na laicidade das escolas, entre os atores que atuam nas salas de aulas e nas dependências do estabelecimento escolar. As carteiras são alinhadas umas pós outras, enfileiradas de tal sorte que quem está à frente não enxerga quem vem atrás, à esquerda como para a direita, é impossível transportar a troca de olhar. As cortinas felpudas, corroídas pela ação do tempo e falta de manutenção, acumulam ácaros, já as de plásticos são empoeiradas, e as de liga de metal trazem marcas de ferrugem. As paredes acumulam riscos e rabiscos, depredações com textos obscenos, sagrando aqueles que protestam com seu interior e a paixão de alongar os olhares para o exterior e de se viver irreprimível. Mesas e cadeiras depredadas incomodam professores e alunos que desconfortavelmente se instalam; logo, nessas condições, qual o corpo que se acomoda?

Adaptação restrita por horas de atividades, como suportar?

Sequer uma almofadinha para aliviar as dores nas pernas e nádegas; dói sentar-se no mobiliário restrito proposto para os lugares destinados às práticas educacionais. Trata-se de agressões concretas que, rapidamente, se transformam em intermediárias, como veremos mais à frente, são agressões que podem e devem ser superadas com posturas interdisciplinares. Que sala de aula é essa, que corpo estranho invade a geografia das limitações físicas, simbólicas e intermediárias se as falas pedagógicas se estendem por horas?

Não bastasse, arditosamente, o referido pedagógico carrega vícios de aprendizagem entre professores, alunos, funcionários e diretores do ensino fundamental e médio. Uniformemente os professores reconhecem a disciplina como condição imprescindível ao processo ensino-aprendizagem, isto é, a aderência à disciplinaridade é reconhecida e cultuada também entre diretores e funcionários, mas para os educandos os semblantes são visíveis: - sinta que lá vem história!

O professor narra, conta, e a ansiedade aparece entre os alunos como reação do que lhe é apresentado sob forma de conteúdos nada interessantes, descontextualizados da bagagem dos alunos, o que torna a aula extremamente chata. A aula não supera a reprodução conteudista, pelo contrário, ela promove o desânimo e a desatenção, gera tensões na relação professor/aluno que, rapidamente, são transformadas nas modulações de violência intermediária. Uma resposta agressiva concreta e/ou simbólica. A tensão toma conhecimento e o campo de agressões se manifesta.

Nesse momento, apreciamos duas respostas factíveis. A primeira é o poder do professor pela busca exagerada de comportamentos disciplinares da sala de aula com emprego de medidas austeras, e a punição torna-se inevitável.

Pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (Gepec) – Faculdade de Educação – Unicamp, a partir dos anos 90 clarificaram o que nomeamos de teoria do TU.

Simbolicamente o T dentro do U representava uma violência profética, cujo professor intrinsecamente estabelecia as diferenças disciplinares na composição da sala de aula, que consistia em estabelecer graus de prioridades e atenção. Aqueles localizados à frente recebiam mais atenção por estarem mais próximos do professor. A eles, a dedicação minuciosa com direcionamento das falas e aptidão em responder e tratar das dúvidas. Aos estudantes do “meio”, uma atenção parcial, bem como mediano o equacionamento das dúvidas e respostas às questões formuladas. Já quanto à turma do fundo, a profecia do professor era enfática, tratava-se da “turma do fundão”, e os estudantes considerados desqualificados não mereciam atenção. As perguntas nem sempre eram respondidas, alunos desprezados pelos educadores e tachados como indisciplinados, desinteressados e sem vontade de querer aprender. Estúpida profecia que, ao final do ano letivo, evidentemente, funcionava. Por excelência e a priori, a profecia tornava os estudantes da frente aptos, os localizados no meio considerados maleáveis com rendimento precário e, decididamente, os do fundo sem qualquer possibilidade de aproveitamento.

O que queremos chamar a atenção é para os aspectos disciplinares que definem arbitrariamente quem deve e aqueles que podem aprender, o que torna óbvio que as profecias disciplinares não passam de violências contextuais da sala de aula.

Outra segunda resposta factível agora no campo teórico-metodológico é a dinâmica das leituras dedicada às práticas

pedagógicas. Trata-se do arcaísmo que relaciona leitura à compreensão do texto. Entendemos que ela seja paroxística à educação, mas sua pobreza está na reprodução dos conceitos. Metodologicamente, os encontros para além da sala de aulas necessitam dos “recheios” com a discussão das ideias dos autores e atores, em vez de simplesmente discutir a letra do texto que, por vezes, mortifica a beleza das ideias e dos contextos. Sim, devemos sim realizar leituras e saturar compreensões e interpretações, porém o essencial da leitura é conversar com os atores e os interlocutores para superar a noção basal de leitura da letra, ou do texto, paradigma muito bem desenvolvido por Paulo Freire (1983) em *A importância do ato de ler*.

Mas, objetivamente o que está acontecendo com a sala e com os educadores?

Falta leitura.

Seguramente a ampliação dos horizontes e a compreensão de que a prática pedagógica supere a sala de aula como o único espaço de produção do conhecimento se dá por intermédio das leituras e da formação continuada dos educadores. A postura do educador é o que define os espaços dentro e fora da sala de aula. Podemos ter uma sala em que o educador mude a relação concreta existente em seu interior. É ela, a postura, que constrói e desconstrói a limitação das salas. Novamente caímos na concepção do inacabamento da formação humana, seja ela formal, seja ela não-formal.

Com relação ao concreto da sala de aula, isto é, o mobiliário, falta também leitura para que os dirigentes, os atores

com poder de decisão se sensibilizem por intermédio de leituras para que a sala de aula represente outros espaços da geografia urbana e rural. Leituras que permitam influenciar as posturas de gestores que interferem nas políticas públicas, mudando a realidade das escolas brasileiras. Escolas com salas que se deslocam para o exterior, revelando o interior e superando-as das chatices.

Nossas pesquisas permitem afirmar que para superar as chatices das salas é preciso compreendê-las como momentos privilegiados de trocas entre professores e alunos. Trata-se de episódios do plano interdisciplinar em que o professor assume sua postura conjectural, sem fragmentação de conhecimentos e contextualizado a cada encontro e, posteriormente, tenta refazer sua postura com a contemplação de negociação em caso de tensão e dos conflitos. A negociação tomará corpo mais à frente da nossa abordagem, entretanto convém enunciar de onde partimos.

Concebemos negociação a partir das ideias de Tocqueville. Segundo Tocqueville (1981, p. 287), os antagonismos e conflitos fazem parte de todo conjunto civilizacional e sempre existiram formas pacíficas de dissuadi-los.

Infelizmente, na sociedade brasileira, os mecanismos empregados para controlar a violência urbana, as escolares e das salas de aulas, nas diversas modulações, tem sido o disciplinamento com medidas punitivas.

Por sua vez, a sala de aula tem-se protegido da dita “sociedade dos marginais”, onde as soluções encontradas são

tão violentas quanto as ações que pretendem combater.

Violência concreta

É a mais conhecida na sociedade e nas instituições escolares. Concebida como aquela que imprime marcas concretas que exibem uso e abuso da força. Sua magnitude está em destruir o patrimônio da geografia urbana e dos estabelecimentos destinados à prática educativa. Vejam que a abordamos metaforicamente, por acreditar que toda violência é contextual, portanto ingênuo será defini-la, desconsiderando seus atores. Além disso, vale à pena repetir: não existe uma violência, mas um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas. Eis a certeza provisória construída nos últimos anos de pesquisa, levando-se em consideração as realidades da cidade de Sorocaba, SP, Campinas, SP, e Paris, França.

Unanimidade conceitual que, no campo de definições, inexistente convergência na literatura nacional e internacional. Vejamos os conceitos mais próximos às realidades estudadas pela sociedade científica francesa, acreditando ser um dos países que mais investe sobre a temática.

O Ministério da Educação Nacional Francesa apresentou, dias 7 e 8 de abril de 2010 na *Université de La Sorbonne*, o relatório sobre o estado geral da segurança nas escolas, Coordenada por Debarbieux, fazem parte de uma radiografia que consiste em saber como compreender, prevenir e agir face às agressões nas escolas do país. É a preocupação do governo em

estimular e consolidar pesquisas que proponham ações desafiadoras para enfrentar a onda de violência que assola a França.

Notoriedade, Debarbieux deixa claro que a definição sobre a violência no meio escolar, entre os pesquisadores, está longe de uma definição comum. Por vezes, ela encontra evidências restritas nas categorias penais. Ainda, a literatura internacional sustenta certo consenso com um largo espectro de fatos, superando a ancoragem restritiva das violências físicas ou aquelas voltadas ao código penal. Distante de uma unanimidade conceitual, cada país chancela, cada especialista contribui significadamente para tornar mais observável a questão da violência no meio escolar. Na França e poucos países como Canadá, Suécia dentre outros países, procuram mostrar que a problemática vai além de uma mera definição consensual. Assim surgem as *Fiches thématiques*, isto é, contribuições do conselho científico do estado geral da segurança à escola – compreender, prevenir, agir.

Fiches thématiques

O relatório é criativo, apresentado sob forma de fichas temáticas, onde vários autores expõem as particularidades de suas leituras sobre a problemática. De início, o conselho científico, liderado por Debarbieux, confere a definição da Organização Mundial da Saúde, que define a violência como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comuni-

dade que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Em seguida, é exposto o lado da vítima que nem sempre produz intencionalmente a violência, sobremaneira, quando ela se encontra sob efeito de psicotrópicos ou sob efeito de doença mental.

Violência simbólica

A violência simbólica é aquela de representação; centra-se na sociedade como insultos, gestos obscenos, agressões verbais, assédios, ela é pressuposto das violências institucionais. É poder, impõe significações subjetivas no coletivo e apresenta-se como legítima. Torna-se poder invisível, exercido com a cumplicidade dos atores envolvidos, passa a ser relações de forças, de ameaças, de insultos contra a população que habita a zona de desintegração e vulnerabilidade social. Há igualmente a disputa discursiva da sociedade “cultura” contra a sociedade marginal, aquelas e aqueles que não dominam as normas pré-estabelecidas da cultura discursiva, funda-se o palco das agressões e o cenário desolador de arenas se constituem.

Para Bourdieu (2003), violências simbólicas são as representações ou as identidades sociais dominantes desenvolvidas pelas instituições e se apoiam no exercício da autoridade.

Já a violência concreta manifesta-se durante a busca do homem pelas afirmações de poderes, de machismos, racismos

e de todo tipo de agressão física geradora de danos ao corpo, manifestada por disputas de forças. Concreta e/ou simbólica, na escola ela representa a transferência de conhecimento, incivilidade, agressões entre os atores escolares, isto é, professor, aluno, funcionário, diretores, que usam de seus respectivos papéis de abuso de poderes, conotando o autoritarismo.

Vejam que não procuramos maiores ênfases na conceituação sobre as violências por acreditar que cada uma delas seja única, e tudo vai depender do contexto para, de fato, compreendê-las.

Na publicação *Violências: do cotidiano à instituição escolar – uma abordagem interdisciplinar* colocamos em relevo a discussão, salientando que a violência intermediária vai além da distância entre a concreta e a simbólica, e não se trata de uma semântica acadêmica, mas de um olhar interdisciplinar sem predileções aparentes.

Na discussão, examinamos o genérico de autoridades e expertos, juristas também, definindo o que venha a ser violências, desqualificando um universo especial que é a escola e a sala de aula. A análise de uma definição a priori aponta e recrimina os diferentes, qualifica-os como indisciplinados, e aí estamos a um passo curto para condenar à revelia, antes de qualquer julgamento dos atores e seus contextos. Diante de erros de avaliação, nos propomos analisar os mais representativos. Primeiro, o olhar é disciplinador. Disciplina compreendida como a subordinação da ordem instituída que, a todo custo, precisa ser respeitada. O respeito é a imposição

de uma ordem, isto é, o poder exercido de um sobre o outro. Disciplina pode ser compreendida como a organização de um pensamento e das ações desenvolvidas em sala de aula. Assim, ainda que progressista, temos a convicção do conteúdo como o elemento chave no processo ensino-aprendizagem, uma pedagogia conteudista. A deformação desse paradigma esconde o poder e o controle sob forma de início, meio e fim. Reaparece o que já foi valorizado com Freire, a pedagogia conclusa ou, se preferirem, “a pedagogia da vara ou bancária”.

Perceptível na educação e em outras áreas de conhecimento, está a fragilidade de conceber a disciplina como, necessariamente, uma coisa boa, e não o é. Grosso modo, professores a encarnam como a essencialidade para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Pelo contrário, a disciplina castra as paixões e os movimentos originais, tolhe o contexto dos alunos e menospreza as bagagens que trazem para a cultura ensino-aprendizagem. Nas pesquisas realizadas pelo Podis, decidimos substituir processo por cultura que insiste em valorizar o que o aluno traz para sala de aula. Pode parecer lugar comum, entretanto, os resultados de nossas pesquisas apontam as práticas pedagógicas carregadas com transferência de modelos e conhecimentos. E se o disciplinar precisa, intrinsecamente, ser absorvido, a disciplina será o momento tirânico da relação professor-aluno. E agora como reage o educando? Responderá com comportamentos de defesa em relação ao professor e à instituição escolar e seus diretores?

E se o disciplinar precisa, intrinsecamente, ser absorvido, a disciplina será o momento tirânico da relação professor X aluno. E o educando como reage? Responderá com comportamentos de defesa em relação ao professor e contra a instituição escolar e seus diretores?

Por outro lado, ao assumir uma postura interdisciplinar, diríamos que a disciplina pode ser consertada com compromissos e responsabilidades do educador, isto é: boa formação e qualificação dos profissionais e atores das instituições escolares. Objetivamente, são eles preparados minimamente para enfrentar as violências nas instituições escolares?

Outra problemática sobre a questão é que somos invariavelmente disciplinados. Permanentemente, somos vigiados, há câmeras por todos os cantos do urbano. Trata-se de uma afirmação forte em que os atores das escolas precisam de muita cautela. Acontece que os mecanismos de controle, escola, sociedade, família e igreja, são astuciosas sobre o controle do comportamento das pessoas. Não cabe aqui traçar os movimentos históricos que permitiram tal proeza. E o Golpe Militar de 1964 não foi a nossa única herança. Outras organizações que primaram por uma educação democrática foram alvos do aparelho punitivo e educacional do Estado. De qualquer maneira, somos extremamente disciplinados e, para que possamos rever conceitos e abordagens, passamos por compreender nossas posturas, item esse de pauta importante ao lado da superação da fragmentação de conhecimento que a interdisciplinaridade sustenta. Logo,

quando falamos de violência nas instituições escolares, reconhecemos a disciplina como instrumento. Aludidos, teimamos em resgatá-la, o professor enganado tem certeza de que estará protegido e cria uma barreira intransponível entre professor e aluno, o campo de batalha está formado. Tudo é uma questão de postura.

Violências intermediárias

Violência intermediária é um novo conceito que discute as abordagens e olhares sobre violências. Ela surge a partir de um olhar interdisciplinar e de uma abordagem teórico-metodológica que supera a fragmentação de conhecimentos, visível por entre pesquisadores críticos e sensíveis às adversidades que compõem a sala de aula. Sua ação é construtiva e de deformação: primeiramente ele invade o universo de suas posturas, marcadas fundamentalmente por comportamentos disciplinares. A retomada ou a reconstrução de olhares e posturas fortalece-o para a contemplação da diversidade. Aqui, a diversidade não pode ser estática, mas dinâmica que provoca os desgastes exigidos no que discutimos sobre o exercício das diferenças, em vez do respeito às diferenças. Descarta por completo a noção de exemplo a ser indiscriminadamente perseguido. O equívoco do exemplo é que ele é tido como verdade a ser reconhecida e transferida para qualquer realidade, independentemente dos contextos dos atores envolvidos.

Cabe nesse momento uma breve reflexão sobre o conceito sobre atores; é uma resposta da sociologia para se

compreender a sociedade por intermédio de pessoas que exercem sua cidadania. Deixam de ser números e indivíduos, são reconhecidos com um papel definido na organização social, assim não são meros coadjuvantes. O domínio desses conceitos é essencial para se compreender a noção de violência intermediária, cuja sustentabilidade encontra-se na noção de contexto. O curso ofertado na Sorbonne por Touraine (1997), realizado entre 1990-1991, permitiu discussões valiosas sobre A modernidade para ou contra o sujeito, A história do pensamento da modernidade, Crise e modernidade, Redefinição da modernidade, dentre outros, o que permitiu compreender com propriedade os significados sociológicos sobre a questão. O talento didático durante os encontros suscitaram autonomia e a continuidade das pesquisas na área.

Elogios tecidos, retornemos à concepção intermediária que não pode ser compreendida meramente como a violência que transita entre o concreto e o simbólico. De fato ela transita, mas vai além: preenche o concreto e o simbólico. Contexto é o seu volume, por vezes é cheia, isto é, plena no concreto e no simbólico, e é temporal. Sendo temporal, é razoável admitir: ela se alterna em posições do concreto e do simbólico. Simbólico, concreto, concreto, simbólico são sequências fragmentadas para se compreender o que é perecível com prazo de validade anunciado. A violência intermediária supera essa polaridade que, circunstancialmente, chamamos de dicotomia. Dicotomia é exatamente a expressão que limita a compreensão sobre a postura que, inerente ao examinador, examina o

contexto. Dicotômica e convicta de que uma violência é precedida por outra, não há espaço para a conclusividade absurda. Semelhante à ideia de conclusividade, ela foge do olhar do examinador que a torna disciplinar quando sua natureza é inter e marcada pela certeza de sua existência; quando objetivamente é subjetiva acompanhada de incertezas. Possivelmente as certezas explicam as pesquisas que “dão certo” na área educacional.

Existe uma margem curiosa de pesquisas no campo educacional que “dá certo”, além dos problemas metodológicos, os pressupostos e hipóteses são construídos como axiomas e, se os axiomas são irrefutáveis, eles se pautam pela certeza quando, objetivamente, as pesquisas se organizariam por dúvidas. O campo investigativo em qualquer área de conhecimento precisa ser bem circunstanciado. Ainda que haja as hipóteses de trabalho, com pressuposto cabal entre os pesquisadores, não podemos nos limitar à comprovação destes, ou à comprovação fidedigna que desconsidera o contexto da pesquisa. A postura do pesquisador, um estudioso que não fragmente conhecimento, é a atitude de verificar as hipóteses. As respostas *a priori* diluem a capacidade de se criar, ao contrário de uma postura simplista de reprodução dos conhecimentos pré-existentes.

Logo, as pesquisas sobre violências nas escolas precisam ser adequadamente circunstanciadas, constituem campos investigativos de dúvidas ao invés de certezas, e tudo depende da postura do pesquisador com concepções e conceitu-

ações descritas de maneira provisória e contextual.

Metaforicamente, as definições usuais das violências empregadas diariamente no cotidiano social amputam as escolas urbanas de viverem livremente seus contextos e conceitos. Na polêmica, apreciamos o corpus social e como ela é confundida no ambiente escolar – uma espécie de projeção da violência comum para os estabelecimentos escolares. Ao final, lançamos reflexões recentes produzidas por pesquisas interdisciplinares que rompem com a fragmentação de conhecimentos. São descobertas de abordagens teórico-metodológicas sobre a problemática nas escolas que, circunstancialmente, chamamos de - violências intermediárias, situadas entre a simbólica e a concreta. É preciso cautela, a intermediária é um novo paradigma que não se restringe a estar entre uma e outra. Nesse sentido, é inconcebível pensá-la meramente como o imbricar de paradigmas, isto é: “o espaço entre a violência concreta e a simbólica”. Notadamente, a questão é mais desafiadora e torna a intermediária o paradigma sustentado na acepção de que inexistem uma, mas um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas. A intermediária não se registra no plano horizontal ou por ícones de aportes da união entre as agressões e, historicamente, é constituída por análises dos sucessivos enredos que a entornam. Imaginemos uma linha horizontal onde, geograficamente, a plantamos entre a concreta e a simbólica. Muito bem, nesse caso ela pode ser mensurada, isto é, possui início meio e fim, torna-se processo

em vez de cultura que não estabelece o conclusivo sequencial, primeiramente. Em segundo lugar, ela pode ser precedida de outra violência, seja ela, simbólica, concreta e/ou intermediária. Nesse caso, esse perfil de análise desconsidera a amplitude das violências que nada mais é que sua proporcionalidade inserida em um determinado contexto. Sua brevidade longitudinal é mais que espacial e estabelece pontos *verticalizados*, revestindo-a de um plano tridimensional, e agora, sim, podemos compreendê-la geográfica do urbano e da escola.

Repetindo: a primeira dimensão é a extensão do seu papel no urbano e nas instituições escolares. Dimensão agressora das relações sociais e daquelas encontradas na dinâmica interna da escola – o comprimento.

Já a segunda dimensão é a amplitude alcançada por sucessivos ataques entre os atores sociais, é a dimensão que revela seu poder de criatividade e originalidade fundadoras, tornando ineficazes as tradicionais estratégias, empregadas por instituições repressivas e pelas políticas públicas com intuito de combatê-las. É a largura da violência.

E a terceira dimensão se respalda na elevação dos princípios organizadores da problemática, conferindo a ela responsabilidade pelos impactos indesejáveis em uma sociedade em conflitos, isto é: a altura dos acontecimentos. Por trás dela, figura a capacidade e a habilidade do executor, o agressor. Quanto mais ele seja capaz de estrategicamente pensar seus atos destrutivos, o planejamento, evidentemente, maior

será seu poder de destruição dos “alvos” selecionados. É o que podemos chamar de “a altura do agressor”.

Portanto a violência intermediária tem um olhar interdisciplinar, leva em consideração o comprimento, a largura e a altura, não bastasse conjugar esses elementos em uma leitura interdisciplinar, destacando seus essenciais itens de pauta: superação da fragmentação de conhecimentos, a questão da postura, a contextualização... Astúcia que torna os atos de violência mais fecundos e com requinte de crueldades. Essa modalidade intermediária aproxima as diferenças e assume papel de “catalisador”, engrandecendo os estágios de atrito e definindo as modulações de violências, provoca maior intensidade de destruição: reúne o concreto e explica o simbólico. Além disso, agrega o simbólico e examina o concreto, dando a este último corpo e existência. A intermediária contraria disposições, normas e textos legais. Mimética, esta defende com forças as posições reivindicadas em cada manifestação contextualizada. Imperativamente ela não é uma modalidade de análise, e somente aqueles que cientificam o equívoco de compreender a interdisciplinaridade como “... o que é comum a duas ou mais disciplinas” conferem à violência intermediária como módulos que estabelecem a organicidade metodológica. O imperativo para a questão só existe no contexto e, nesta perspectiva, quando pensamos na contextualização, torna-se impossível estabelecer a finitude temporal e/ou dimensional para ela. Aí está uma estratégia de superação do estudo no plano tridimensional e, por inferências, ela

cria as bases de sustentação que podemos chamar de “meta-violência”. Meta-violência: consideramos como a linguagem violenta que descreve orientações explicativas para se compreender as agressões, ela reconstitui sinais demarcadores dos acontecimentos e fatos destrutivos que caracterizam a violência estudada dos agressores. Sua agenda estabelece a cultura dos envolvidos, destacando subjetividade, valores e relações que singularizam sua magnitude. Vamos nomeá-la prelúdio ou fatos que, circunstancialmente, foram diagnosticados na predileção dos acontecimentos sob forma de agressividade.

São estes indícios exploratórios do motivo pelo qual a intermediária invade a historicidade dos envolvidos e suas respectivas identidades. Salientamos: ela explica, para além da concreta e simbólica, as procedências das manifestações destrutivas. Uma espécie de “DNA” das violências é evidenciada, essencialmente, antecede a simbólica e compõe a concreta. Do mesmo modo, antecede a concreta e constrói a simbólica. Precede e sucede a simbólica e a concreta. Provisoriamente, a intermediária é o que faltava para se compreender que não é mais possível conceber violências, simbólica e concreta, longe das contextualizações. Tampouco é aceitável fatiar e selecionar os atos violentos, explicá-los pela ordem instituída ou, ainda, negligenciando a existência do paradigma “intermediário”. O desafio já foi lançado entre as violências concretas e simbólicas, reconhecidas por nós pesquisadores do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Podis como uma linha muito tênue.

Certezas provisórias

Elas foram incorporadas ao longo do texto, observáveis durante as discussões marcadas mais pelas dúvidas do que pelas certezas. Esperamos ter dado nosso recado. São momentos privilegiados que procuramos o profano onde a verdades e as inverdades aparecem como a capacidade e o talento de se enxergar o real. Ele se disfarça, ilude o olhar do examinador, desvia o substantivo da subjetividade, expondo os atores, os examinadores e pesquisadores desavisados às ciladas que o torna, o real, certo, próximo e absoluto, independentemente do contexto em que esteja inserido.

Na academia e durante a produção de saberes, a navegação é focada e centrada, obcecada em dar resposta, esquece-se da contemplação que permite a contextualização e de se enxergar o invisível no interior do que é observado. O problema da busca pelas verdades, subtraída da contemplação, instiga graves rugosidades conceituais e se encerra sob o signo de conclusão ou considerações finais. Procedimentos metodológicos que se enraízam no terminar ao invés de começar. Ora, se toda violência hospedeira é detentora de um saber e de um poder criador no cotidiano escolar, é de se esperar que qualquer técnica ou estratégia de aprisionamento e disciplinamento não passa de ações paliativas. Primeiramente, querem combater a violência ao invés de negociar e, em segundo lugar, fazem uso da violência no combate à própria violência. Trata-se de erros de abordagens

teórico-metodológicas entre pesquisadores e pesquisadoras que querem comprovar suas teorias, suas hipóteses e pressupostos, sem apreciação dos respectivos contextos. Estupidamente, as autoridades públicas, intencionalmente e arbitrariamente, se apropriam dos referidos pressupostos e legitimam métodos de repressão e suas estratégias de assepsia social. É o olhar disciplinar que cria mecanismos de exterminação pura e simples dos problemas, recrutado pelo aparelho punitivo do estado, júris, instituições penais, instituições austeras que preferem subtrair as pessoas do convívio em sociedade e depositá-las em instituições corretivas incapazes de re-socializar aqueles que por ela passam.

Agora, o contemplar do olhar interdisciplinar é uma forte certeza provisória, define e profana a certeza absoluta, ao mesmo tempo em que revela a subjetividade no interior da objetividade, tornando o real, seus atores e contextos mais observáveis. Manifestamente, é a postura inclinada pela paixão de verificar em vez de comprovar os pressupostos e hipóteses de trabalho. O interdisciplinar torna menos opacas as possibilidades de novos desafios, normalmente, considerados como tragédias e fatalidades. Logo, soterra a fraqueza do previamente estabelecido.

Nesse sentido, deixamos claro que não queremos importar modelos por serem disciplinados e descontextualizados de realidades adversas, definitivamente adversas, mas a França com sua instituição milenar, Université de La Sorbonne, franqueia a determinação de *soutenance*, isto é: a sustentação das ideias nas

hipóteses levantadas. A estratégia nos parece justa e não se trata, apenas, de um predicado.

No Brasil a ideia de defesa tem marco no julgamento dos conflitos, em que o pesquisador e a banca que o qualifica como apto ou não, possuem poderes quase militares cujo teor é defender em vez de se discutir. Trata-se de uma avaliação e afasta-se da concepção de momentos privilegiados de trocas a partir de olhares interdisciplinares.

Como foi assinalado, mas, convém sublinhar, como certeza provisória é que inexistem violências, mas um conjunto de violências que precisa ser contextualizado. Agrega-se, portanto, que o contexto seja ponto de partida de qualquer pesquisa e análises sobre os nefastos que frequentam as escolas, e já não é mais possível, dignamente, realizar pesquisas isoladamente. Isso significa questionar os olhares pontuais sob forma de foco, eles limitam e disciplinam as pesquisas na área educacional. É o procedimento que torna a pesquisa disciplinar, e a bola da vez é investigação interdisciplinar por não fragmentar o conhecimento e valorizar a postura dos pesquisadores.

Fatos internacionais que chegam ao Brasil postulam a abundância em ambiência de pesquisas que focam as vítimas, conhecida mais como a vitimização. Somos todos atores, uns mais, outros menos, mas atores que exercem papéis diferenciados. Logo, a vitimização foge do sentido amplo que queremos construir para a educação. Profanamos, superamos a vitimização e consideramos que o desafio está em con-

ceber agressores e agredidos na volúpia de o segmento agressor ser forte e capaz de produzir o agredido.

Cunhamos a noção de violência intermediária que é cheia no concreto, é completa no simbólico, precede ambas e se projeta para novas manifestações de agressões. É um novo paradigma produzido a partir do olhar do examinador com a postura interdisciplinar.

Outro notável instante é a descoberta da violência intermediária, ela supera a visão do concreto e do simbólico, se revela como um novo desafio para enxergarmos a violência em sua latência, conjugando objetividade e subjetividades.

Assim, de maneira preliminar, relacionamos um conjunto de certezas provisórias que apoiam nossas hipóteses de trabalho sobre a negociação dos conflitos no cotidiano escolar:

- pobreza e miséria não respondem pela onda de violência urbana mesmo que, intrinsecamente, sejam fatores fecundos ao desenvolvimento de violências diversas;
- toda sociedade é conflitante, é ao menos antagônica, e existem formas pacíficas de controlar os expoentes residuais manifestados pela violência;
- as estratégias de controle da depredação nas escolas e no cotidiano urbano brasileiro são tão violentas quanto as ações que pretendam combater;
- não "existe" uma violência da sala de aula, mas uma multiplicidade de violências que devem ser compreendidas com suas particularidades e contextos específicos;
- é preciso criar novos conceitos, defini-

- ções e nomenclatura própria no caso excentricidade da agressão na sala de aula;
- não há perspectivas de negociação da violência escolar, caso o Estado não estabeleça prioridade à questão em seus programas governamentais e nos cursos que habilitam professores às práticas educativas;
 - a formação dos professores é insuficiente para abordar as vivências violentas nas dependências das escolas e nas salas de aulas. Falta habilidade dos educadores em reconhecerem os comportamentos de alunos desequilibrados por consumo de drogas estimulantes e/ou depressivas como maconha, crack, cocaína e outros produtos químicos que comprometam a cultura ensino-aprendizagem;
 - o consumo de bebidas alcoólicas é fato social, trata-se de uma doença que consome nossa adolescência e juventude, logo, por se tratar de um problema de saúde pública, o aluno deve ser tratado como tal em vez de, meramente, ser submetido à repressão das autoridades policiais que, em sua maioria, estão despreparadas para trabalhar com uma população específica. Aluno alcoólico precisa de tratamento, não pode ser considerado um bandido circunstancial, mas uma pessoa que enfrenta problemas e que precisa de tratamento, isto é: ações preventivas ao aparecimento das violências em sala de aula. Afinal de contas: escola não é caso de polícia;
 - as Instituições de Educação Superior carecem de formação específica sobre o que apontamos. Evidentemente, não su-
- gerimos a criação de grades curriculares na formação do educador por intermédio das licenciaturas nos Cursos de Pedagogia, mas que haja uma vontade política e que todas as áreas de conhecimento sejam estimuladas para, dignamente, abordar a questão;
- basta de culpar os atores das escolas por tudo que vai mal à escola, chega de acusar os professores, alunos e funcionários. As violências em sala de aula são uma resposta que possui origem na escola como representante do Estado, na família, na sociedade, na igreja e nos meios de comunicação¹;
 - é preciso despolarizar a noção de punição e disciplinamento para que ocorra a aprendizagem; as ideologias institucionais, jurídicas, penais, “psicologizantes” e psiquiátricas, mormente, focam a repressão como solução eficaz para os desequilíbrios comportamentais da vida urbana. A ação de criminalizar a marginalidade em sala de aula é uma resposta política, frequentemente emanada por educadores que exercem pequenos podres poderes. Portanto suas ações e posturas devem ser reexaminadas em seus programas de funcionamento e atuação;

¹ Esclarecemos que quando falamos de escola nos reportamos aos “diversos” modelos de escolas. O mesmo em relação à família que vai além da monoparental, monogâmica ou homossexual. Em relação à igreja, falamos de crenças e valores espirituais e, no que diz respeito à sociedade, circunscrevemos sua diversidade. Igualmente, sem levarmos em consideração apenas um meio de comunicação.

- a inadequação do prédio escolar aumenta a probabilidade de ocorrência das violências. A construção escolar consolida-se com os olhares dos atores da escola, basta de visões economicistas entre técnicos e engenheiros, chega de salas pré-moldadas ou adaptadas em contêineres;
- a anomia e a atomização dos atores na escola, fundamentalmente, na sala de aula tem participação direta nas diversas modulações de violências concreta, simbólica e intermediária;
- a violência escolar, nas dependências da instituição escolar, especificamente, em sala de aula, como manifestação de pessoas e/ou movimento social, não devem ser combatidas, mas negociadas nas formas que se fizerem necessárias.

Finalmente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, não há uma violência entre professor e aluno, mas um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas. O contexto e a superação da fragmentação encabeçam a lista dos itens prioritários sobre uma abordagem que contemple a interdisciplinaridade. São abordagens teórico-metodológicas em pesquisas recentes que resultaram no livro *Violências: do cotidiano à instituição – uma abordagem interdisciplinar* (MEDRADO, 2010). Sumariamente, realizou recortes sobre ações que definem a dimensão do político, do ato de decifrar, interpretar e controlar as violências nas instituições escolares. Aí está nossa certeza provisória em destaque.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

DEBARBIEUX, Eric et al. *Fiches thématiques – Contributions du conseil scientifique – Les États Généraux de la Sécurité à l'École : comprendre, prévenir, agir*. Sorbonne, Paris: Ministère de L'Éducation Nationale, 2010.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MEDRADO, Hélio. *Violências: do cotidiano à instituição escolar – uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Porto de Ideias, 2010

TOCQUEVILLE, A. *De la démocratie en Amérique – I*. Paris: Garnier-Flammarion, 1981.

TOURAINÉ, Alain. *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris : Fayard, 1997.

Recebido em outubro de 2011

Aprovado para publicação em novembro de 2011

Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas

Rui Barbosa and brazilian education: methods and programs

Najla Mehanna Mormul*

Maria Cristina Gomes Machado**

* Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: najlamormul@hotmail.com

** Doutora em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Estadual de Maringá e pesquisadora do CNPq. E-mail: mcgmachado@uem.br

Resumo

Este trabalho discute o método e o programa propostos por Rui Barbosa (1849-1923) para o ensino primário brasileiro, no final do século XIX, ao escrever os pareceres acerca da “Reforma do Ensino Primário e as Várias Instituições Complementares” em 1883. Este consiste em um importante documento que permite entender o contexto histórico brasileiro da época e evidenciar como ele ambicionava promover a escolarização popular de modo a ascender o país política e economicamente. Pretende-se verificar como o programa poderia colaborar no processo de consolidação política da nação brasileira; para isso, lançou-se mão do método de investigação histórica, com o intuito de entender o objetivo proposto. Rui Barbosa atribuía ao método boa parte do caos em que se encontrava o ensino e se mobilizou na apresentação de um novo método, capaz de reformá-lo. Não obstante as concepções que nortearam a seleção dos conteúdos de ensino que Rui Barbosa defendia, estas definiram as suas finalidades e revelaram a configuração de um projeto audacioso e rico. Seu projeto estava claramente direcionado para a modernização do país, para a moralização do povo, assim como para a formação do cidadão-patriótico por meio da educação.

Palavras-chave

Educação. História da Educação. Pensamento de Rui Barbosa. Método de Ensino.

Abstract

This paper discusses the method and the proposed program for primary education by Rui Barbosa, Brazil (1849-1923), in the late nineteenth century, by the time he was writing the advice about “Reform of Primary Education and the Various Complementary Institutions,” 1883. That consisted of an important document that enables us to understand the context of Brazilian history, which shows how he aspired to promote the Brazilian popular schooling and ascend the country politically and economically. We sought to determine how the program could contribute to the process of political consolidation for Brazilian nation, to do so it was employed the method of historical investigation, in the attempt to realize our goal. Rui Barbosa credited to the method large part of the chaos concerned education, so he mobilized to submit

a new method able to reform it. Notwithstanding the conceptions that guided the selection of teaching content advocated by Rui Barbosa he defined his goals and setting by revealing a fancy and rich project. He dealt with a project clearly directed to the modernization of the country, moralization of the people, as well as the formation of the patriotic citizen, by means of education.

Key words

Education. History of Education. Rui Barbosa's way of thinking. Teaching Method.

Introdução

Rui Barbosa (1849-1923), preocupado em resolver as questões de seu tempo, discutia os rumos que o Brasil estava tomando e reconhecia que o país precisava enquadrar-se no movimento de transformações sociais, políticas e econômicas que ocorriam no mundo ocidental. Entendia que uma boa instrução pública poderia contribuir para livrar a nação de muitos problemas de ordem social e econômica. Não se pode afirmar que a educação, para Rui Barbosa, seria o remédio para todos os males do país, porém entendemos que, durante a elaboração de seus pareceres, ele destinou à educação um papel importante para o fortalecimento da nação e para a formação de nosso povo.

Defendia que seriam necessárias muitas mudanças, em especial nas formas de trabalho, de modo a possibilitar a modernização do país. Para tanto, era importante que atingisse o mesmo grau de desenvolvimento dos Estados Unidos e de vários países da Europa. Entusiasmado e atento ao desenvolvimento desses países, desejava o mesmo para o Brasil, para que este saísse da péssima situação em que se encontrava. Assim, envolveu-se em muitos debates e defendeu, com muita determinação, as causas pelas quais luta-

va¹, porque acreditava que elas poderiam contribuir para alavancar o país em direção ao progresso.

É importante salientar que a educação não foi tratada por ele de forma isolada, já que as discussões em torno da instrução pública brasileira estavam imbricadas aos debates em torno da criação e ampliação de escolas em todo o mundo. Rui Barbosa acreditava que, por meio da instrução, o homem seria preparado para exercer seu trabalho; portanto a escola deveria ser oferecida para todos, e essa ideia foi defendida por muitos representantes desse período.

¹ Machado (2002, p. 79-80) comenta sobre esta questão: "Tendo-se em vista a batalha empreendida por esse autor, percebe-se que as questões levantadas não eram novas. A luta do autor procurava resolver problemas concretos da prática social dos homens que a sociedade havia colocado. Eram questões reais que vinham sendo discutidas há certo tempo e que necessitavam ser encaminhadas. Fazia-se necessário romper com o que estava mostrando-se historicamente inviável. A escravidão, as barreiras que impediam a imigração, o voto controlado pelo governo, a centralização do poder, a moeda e o crédito deveriam ser revistos para se encaminhar a modernização da sociedade. Nesse processo de modernização, ele tomou clara posição, revelando a sua própria modernidade. Seu compromisso estava voltado às necessidades do capital, para o revigoramento das relações de produção burguesas".

Certamente, na organização do sistema nacional de ensino, a criação da escola primária gratuita, obrigatória e laica representou não só a etapa mais difícil como a mais decisiva, por intermédio dela se reorganizariam os demais graus de ensino existentes, num todo coerente com a nova situação. A dificuldade era prevista, visto que a campanha a favor da escola pública tomou como aparência a luta entre católicos e protestantes numa sociedade cuja maioria absoluta era representada pelos católicos (LEONEL, 1994).

Mas, apesar do princípio democrático, a minoria derrotou a maioria, justamente porque não se tratava de uma luta entre católicos e protestantes. Tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses frente à grande crise do capital, na esteira da qual seguiam as concorrências por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava.

Se os interesses burgueses teriam que passar pelo sufrágio universal, e a sociedade se encontrava dividida em classes antagônicas, a realização da escola pública não podia mais ser adiada. Segundo Leonel (1994), tornava-se necessário educar o novo soberano, transformando o sujeito, dominado pelos antigos poderes, em cidadão defensor da sua pátria, substituindo seus deveres para com Deus pelos seus deveres para com o Estado.

Com base nesse ideário, no interior das escolas, os indivíduos tomariam ciência de sua capacidade e de sua função na sociedade, ressaltando que a escola não seria um espaço de igualdade de

condições. Ela seria oferecida a todos, mas cada um, de acordo com sua capacidade, saberia qual o lugar que iria ocupar para o bom desenvolvimento da sociedade.

Para chegar ao modelo ideal de escola, que viesse ao encontro das aspirações de manutenção da sociedade burguesa, muitos debates ocorreram. Esses debates acompanharam os processos de democratização política das sociedades, respaldados pela adoção do sufrágio universal e incentivados pela industrialização. O primeiro consentia a participação das classes populares à condução da coisa pública, tornando-se necessário organizar a escola pública e obrigatória, na qual não se poderia conceber o voto universal sem a intervenção do Estado.

No Brasil, a necessidade de se criar a escola pública, obrigatória e laica tinha como intenção movimentar os homens em torno da modernização da sociedade, desenvolvendo o amor ao trabalho, que era o responsável pela grande geração de lucro, oriundo do exaustivo processo que se realizava no interior das indústrias, visando produzir a maior quantidade de mercadorias no menor tempo possível. Com o final do trabalho escravo, a educação escolar poderia cooperar à medida que ensinasse ao escravo liberto e ao trabalhador livre nacional o valor do trabalho, mesmo que submetidos ao padrão burguês de sociedade, isto é, caberia a eles apenas cumprir deveres, sem usufruir do modo de vida da burguesia.

Na segunda metade do século XIX, a economia brasileira era basicamente agrária, caracterizada pelo latifúndio e pela monocultura, em especial do café na região

sudeste, com a decadência da produção agrícola tradicional voltada para a produção de cana-de-açúcar, algodão e tabaco. Sua base de sustentação encontrava-se no regime de trabalho de escravos. Estes, segundo Prado Júnior, representavam cerca de um terço da população total e isso começava a ser questionado logo após a Independência do Brasil, em 1822, tornando-se alvo de críticas: “A escravidão aí aceleradamente perdendo sua base moral, não somente na opinião comum, mas até nos círculos conservadores” (PRADO JUNIOR, 1986, p. 143). Contudo a abolição ocorreria de modo gradual, visto que ela era fundamental para a vida do país. Desse modo, a questão da mão-de-obra tornou-se um problema para o país, impulsionando a imigração de levas de trabalhadores europeus e asiáticos para trabalhar nas lavouras de café.

A educação escolar tinha o objetivo de esfriar a contradição entre operários e burgueses, e isso ocorria na Europa e no Brasil, embora, aqui, essa questão fosse diferente, porque, com a entrada maciça de trabalhadores imigrantes, era preciso construir e consolidar a unidade e a identidade nacional. Dessa forma, as condições para a criação de um Sistema Nacional de Ensino não eram idênticas às da Europa. Em nosso país, a falta de instrução para o povo era vista como um obstáculo ao processo de modernização.

No final do século XIX, a escola era concebida como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o país rumo ao progresso e à consolidação da democracia,

nos moldes dos países civilizados. Se antes, numa visão quase que consensual dos homens da época, o atraso em que o país se encontrava era atribuído à escravidão, com a sua abolição definitiva, isso passou a ser atribuído à educação, por esta não cumprir ou cumprir precariamente seu papel social (SCHELBAUER, 1998).

Assim, a escola brasileira tornou-se, a partir de 1870, responsável pela formação moral e cívica do cidadão, além de ser a instituição responsável em transmitir-lhe os conhecimentos acumulados pela burguesia os quais se faziam necessários para a manutenção do *status quo*.

Se quereis, pois, cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estáveis, é na escola que as deveis lançar. É antes de experimentar as primeiras agruras, as primeiras feridas do embate pela existência, que o futuro trabalhador há de sentir, pela direção da cultura que receberem as suas faculdades nascentes, o valor supremo, a inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais pela herança, pelo merecimento e pelo trabalho. Só então o seu espírito disporá da lucidez precisa, para se revestir em tempo do tríplice bronze do bom senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as

desigualdades, a mais delirante de todas as utopias (BARBOSA, 1947a, p. 361-362).

Rui Barbosa, com essas palavras, deixava clara a necessidade da instrução pública, enfatizando a importância da escola para a legitimação dos valores burgueses, assinalando a educação escolar como um caminho para selar os interesses dominantes e refutar as possíveis ameaças. Desse modo, a aplicação de um método eficaz era imprescindível para assegurar a mudança almejada para a construção e a efetivação de seu ambicioso projeto educacional.

Nesse sentido, optamos em organizar o texto em duas partes: a primeira voltada à discussão da questão do método de ensino proposto por Rui Barbosa, com o intuito de investigar-lhe as vantagens, e a segunda, ao programa da escola primária. Para entender as finalidades do método de ensino, bem como do programa, fizemos uso do método de investigação histórica, objetivando dar maior visibilidade aos fenômenos e, com isso, compreender as diferentes nuances que fizeram parte desse contexto. Para tanto, buscamos analisar se, realmente, o projeto de Rui Barbosa que reformulava o método e o programa de ensino poderia contribuir para promover a almejada modernização do país.

1 Método de Ensino

Rui Barbosa enfatizou a urgência em reformular a instrução escolar, inclusive a necessidade de adotar um novo método de ensino, defendendo o uso

dos sentidos para a aprendizagem. Era sincero ao afirmar que um método estéril, como o usado até então, de nada serviria e caracterizava o ensino então atual como vazio, abstrato e morto. No parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário, o método intuitivo² foi exaltado como o elemento mais importante de toda a reforma.

Cumpra renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumpra criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é, pelo contrário, o método de inabilitar para aprender. A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade com a sua espontaneidade pode-

² Destaca-se o que escreve sobre o assunto Valde-
marin (2004 p. 103): “Em meados do século XIX, o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus e americanos como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, que é assim pontuada: forma alunos com domínio insuficiente de leituras e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão”.

rosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir a amar “o divino prazer de conhecer”, a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminoso do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada (BARBOSA, 1947b, p. 33-34).

Diante disso, percebemos o quanto Rui Barbosa priorizava a necessidade de rever o método de ensino. Estava sempre atento aos acontecimentos que versavam sobre a educação escolar em todo o mundo. Entre esses acontecimentos, destacam-se as Exposições Internacionais, que ocorreram em alguns países da Europa e das Américas entre os anos de 1851 e 1922, que constituiriam importantes ambientes de discussões e revelações referentes à educação no século XIX (KUHLMANN, 2001). Tinham como objetivo expor os produtos aos visitantes e eram vistas como verdadeiras festas didáticas.

Cada país, ao sediar uma Exposição, mostrava aquilo que seria a prova de seu lugar no campo das nações civilizadas. Demonstrava-se tanto à sua própria população quanto aos visitantes dos demais países, exibindo seus produtos e atributos de modernidade e buscando o referendo das premiações. Cada um deles contribuía com suas peculiaridades, desde as potências industriais, como a Alemanha, até as colônias ultramarinas,

que adornavam os espetáculos com seus toques de exotismo.

Nesse caso, os ambientes de discussões contribuiriam para a divulgação de novos métodos de ensino e materiais pedagógicos³. Vale destacar que participavam dessas exposições pessoas das mais diferentes formações, como: políticos, médicos, militares, professores, religiosos, engenheiros, o que possibilitou a circulação dos novos saberes pedagógicos, que eram considerados de derradeira importância para o desenvolvimento das nações.

³ Num clima de descontentamento generalizado, expresso em enquetes, documentos oficiais e pareceres, o movimento de renovação pedagógica, que começou a despontar na metade do século XIX, tentava investir contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, prescrevendo-lhe novo método de ensino, novos materiais, a criação de museus pedagógicos, variação de atividades, excursões pedagógicas, estudo do meio, entre outros. O raio de abrangência desse movimento pode ser avaliado também pelas sucessivas exposições universais, organizadas para a difusão de práticas pedagógicas renovadas, seus materiais e suas aplicações: Londres em 1862, Paris em 1867, Viena em 1873, Filadélfia em 1876, que deram origem ao Relatório de Buisson, países que se inserem no mesmo modo de produção e de circulação de mercadorias, embora com resultados e competências diversas. “Os materiais didáticos difundidos neste período e nestas exposições compreendem, além do mobiliário escolar, caixas para ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis etc. em substituição ao velho livro de textos para serem memorizados. Mas, a chave para desencadear a pretendida renovação é adoção de um novo método de ensino concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo” (VALDEMARIN, 2004, p. 104). Sobre o método intuitivo, recomenda-se também a leitura de Schelbauer (2003).

Em meio a esses novos saberes pedagógicos, destacam-se o método intuitivo e as “Lições de Coisas” (1950), dos quais Rui Barbosa se apropriou ao redigir seus pareceres. Estes encontraram, nas exposições, um espaço bastante proveitoso para sua divulgação, bem como para sua explicação. O manual “Lições de Coisas”⁴ foi mencionado a Rui Barbosa na Exposição Pedagógica Internacional na Filadélfia em 1879.

O manual de Calkins foi apresentado na Exposição Universal da Filadélfia, realizada em 1876, sendo recomendado por Ferdinand E. Buisson, em seu relatório ao governo francês, como a melhor coleção já elaborada, motivando numerosas traduções, além da língua portuguesa, destacando-se uma versão japonesa em 1877, duas versões para o espanhol em 1872 e 1879. A primeira edição americana desse manual é de 1861, sendo refundida e ampliada em 1870, recebendo o título de Primeiras “Lições de Coisas” e atingindo, em 1884, sua 40ª edição (VALDEMARIN, 2004, p. 118).

Rui Barbosa realizou a tradução da obra de Calkins e destacou que a obra era de grande importância, inclusive, porque fora citada no Decreto de Leôncio de Carvalho⁵. Ele próprio comentou sobre a necessidade dessa obra:

⁴ Manual de ensino elementar de autoria de Norman Allison Calkins, traduzido por Rui Barbosa.

⁵ Vale lembrar que, por meio da análise do decreto de Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa redigiu seus pareceres.

O exame atento do livro com que me propus a enriquecer a literatura escolar em nossa língua demonstrará que o juízo magistral dos profissionais na exposição de Filadélfia não se enganou. Esta obra corresponde às exigências do método intuitivo, tanto quanto a expressão escrita da vida nas páginas de um livro pode-se aproximar da vida mesma na plenitude da sua ação real. Em parte nenhuma encontrareis nela os moldes rijos da cartilha ou do compêndio. Em nenhum dos seus conselhos ao professor, vereis atribuído à memória esse papel de móvel de marchetaria, que lhe reservam os métodos em voga. Tudo nela respeita a liberdade da vocação no mestre e a espontaneidade de ação no aluno. Enfim, se houvesse de compendiar nalgumas palavras o espírito que constantemente anima o livro de Calkins, tê-lo-ia substanciado nestes belos períodos, em que, há menos de um ano, se exprimia uma das penas mais célebres de hoje na esfera destes assuntos: A escola não desenvolverá na criança a atividade, a espontaneidade e o raciocínio, se não tiver as janelas abertas para a cidade, para a natureza, para a vida. Tudo o que permanece no estado de fórmula, tudo o que se refolha sob a letra, é morto, enquanto o espírito não fizer surgir das palavras à coisa visível a palpável, ativa, envolvida em nossa existência, que nos espera ao sairmos da escola, para ser examinada, interrogada, e revelar-nos os seus segredos. (BARBOSA, 1950, p. 15).

No entanto, demorou muito para que seu trabalho fosse publicado. E isso só

ocorreu no decorrer de 1886. Segundo Rui Barbosa, o método intuitivo ou “Lições de Coisas” deveria ser usado, sobretudo, no ensino primário. Sobre a necessidade desse método no século XIX, Saviani (2007, p. 138) enfatiza:

Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico para o novo método de ensino.

Como material, pode-se citar o uso de peças do mobiliário escolar, quadros negros parietais, caixas para o ensino de cores e formas, quadro do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, aros, linhas, entre outras. Constituíam-se em materiais concretos para o manuseio pelos professores e alunos. Esse método pautava-se numa compreensão filosófica e científica, por meio da qual a obtenção de conhecimento seria oriunda dos sentidos e da observação. Implicava uma abordagem indutiva, na qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Por isso seria necessário romper com o método vigente e passar a trabalhar com o método intuitivo, que se desdobrava em “Lições de Coisas”. Rui Barbosa elogiou a introdução das “Lições de Coisas” no Brasil, por meio do Decreto de Leôncio de Carvalho, mas evidenciou que havia

divergência de entendimento entre ele e seu companheiro de causa sobre essa questão. Essa diferença foi explicitada como segue:

Desacertou, porém, indigitando-as como capítulo singular, distinto, independente entre as matérias do programa. Nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para levar a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino. A lição de coisas não é assunto especial no plano de estudos; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não se ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia; o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário; preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas. (BARBOSA, 1947b, p. 214-215).

Rui Barbosa estava convicto ao enfatizar que, além da reforma dos métodos, era necessária a reforma dos mestres. A reforma do método não deveria ser, para ambos, simples alteração da mecânica escolar, mas a reforma dos costumes e da mentalidade de nossa gente e destacava que a instrução inspirada em “Lições de Coisas” não seria uma instrução acerca das coisas, mas a instrução pelas próprias

coisas. Nesse sentido, propôs cursos para formação de professores com duração de quatro anos, frequência obrigatória e exigência do conhecimento de língua estrangeira.

O curso de formação de professores era o ponto-chave da reforma, porque a introdução de inovações na escola dependia, primordialmente, da ação do professor que, nesse caso, deveria ser formado com essa finalidade. O método seria inseparável do mestre, ou seja, o mestre é o método animado. Por isso, quando se tratava de introduzir novos sistemas pedagógicos, o primeiro passo era formar professores capazes de executá-los.

Rui Barbosa concordava, portanto, que o professor deveria receber a preparação adequada a fim de repassar aos seus futuros alunos as influências intelectuais e morais indicadas no plano de estudos da primeira idade. Dessa maneira, a formação de professores seria tanto técnica quanto prática. Defendia a observação como base de todo o conhecimento, porém era importante habituar as crianças a observar e, depois, a exprimir corretamente o resultado do que observara.

Assim, o projeto educacional formulado por Rui Barbosa pretende difundir a metodologia intuitiva que atribui aos sentidos a intermediação entre o homem e o mundo, entre sujeito e objeto do conhecimento. A percepção do mundo, estabelecida pelos sentidos e pelo saber sistematicamente elaborado, produziria as concepções intelectuais que guiarão o caráter. Nesse sentido, Rui Barbosa não se

furta aos procedimentos didáticos predominantes no século XIX, cujas raízes remontam ao empirismo baconiano e são desenvolvidos, entre outros, por Froebel e Spencer, afirmando a existência de um paralelismo entre o processo da educação individual e a evolução da espécie e da sociedade. As matérias dos programas são, então, dispostas numa graduação racional que se pretende adequada à capacidade natural de aprendizagem do homem, fazendo com que o aprofundamento intelectual caminhe, paralelamente, ao desenvolvimento físico e psicológico, unindo corpo e espírito no mesmo processo natural de desenvolvimento. (VALDEMARIN, 2000, p. 128).

Diante disso, era preciso estimular a curiosidade em detrimento do excesso de memorização, auxiliando a criança a entender o que ela aprendia. Portanto, era necessária a adoção de um método novo que proporcionasse o desenvolvimento geral do indivíduo. Entretanto era imprescindível que fosse precedida por uma reforma no programa da escola primária do país.

2 Programa da Escola Primária

Juntamente com o método, era imperiosa⁶ a reorganização do programa

⁶ Sobre esta questão, Valdemarin (2000, p. 123-124) salienta: "A reforma dos métodos é imperiosa porque a instrução brasileira tem incidido apenas sobre a memória do aluno, deixando em desuso as potencialidades do corpo humano como um todo. O homem, em que pese o descaso de nossas escolas, é um ser cuja formação espiritual está indissociavelmente ligada à sua fisiologia peculiar.

escolar. A esse respeito, Rui Barbosa segue mais uma vez as ideias pedagógicas predominantes na época, isto é, a ampliação do programa escolar, que se justificava pelo princípio da educação integral: educação física, intelectual e moral. Tal princípio foi formulado e difundido a partir da obra de Spencer, publicada em 1884. Essa visão era compartilhada por Rui Barbosa (1947b, p. 58), para quem:

[...] o que, portanto, cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem [...]. Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplicado à educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie⁷.

Sua defesa era a de que cabia à reforma abandonar o existente e reorganizar o programa escolar. Ele propôs um programa enciclopédico, em virtude da necessidade de ampliação da cultura escolar para a população.

Assim, a primeira medida a ser tomada na reforma da instrução é a utilização de um método de aprendizagem adequado ao desenvolvimento humano, que, por sua vez, representa a antítese do que se tem praticado nas escolas brasileiras”.

⁷ Citado no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário em 1883.

Rui Barbosa dividiu o ensino primário em três cursos: escola primária elementar de 7 a 9 anos; escola primária média de 9 a 11 anos; a escola primária superior dos 11 aos 13 anos. Ele aumentou o tempo de estudo da escola primária, de quatro anos previstos no decreto, para oito anos. Propunha a criação de escolas primárias superiores onde se poderia ofertar uma educação comum a todas as carreiras, preparando o aluno para a vida. Recomendou o estudo da astronomia, geologia, biologia, sociologia, composição, declamação, desenho e desenho de arte aplicada. Esse programa deveria ser executado em quatro anos, após os dois da escola elementar e dois da escola média. O aluno completaria o curso aproximadamente aos 15 anos. Se o aluno quisesse se profissionalizar antes de concluir esse nível de ensino, poderia fazê-lo logo depois de concluída a escola média (MACHADO, 2002, p. 133-134).

Rui Barbosa também defendia a criação dos jardins de infância como um ambiente agradável, no qual as crianças de pais trabalhadores ficariam enquanto eles trabalhavam. A finalidade era o desenvolvimento dos sentidos, para a efetivação de tal objetivo, os professores deveriam ter especializações e sugeria que viessem do exterior, já que, no Brasil, não havia professores com tais características, faltavam, ainda, caráter técnico e senso profissional. Por isso, propôs a criação de escolas normais que preparassem os professores para atuarem nesse nível de ensino.

Entre as propostas de Rui Barbosa, estava a criação de um Museu Pedagógico Nacional, que ficaria sob a responsabilidade do Poder Executivo logo que a reforma fosse aprovada. Discutiu a questão da criação de caixas econômicas escolares, sugeridas no Decreto de Leôncio de Carvalho, porém ele não concordava com o modo como foi admitida no Decreto. Acreditava que, em vez de estimular a economia como era defendido, acabaria por desenvolver o gosto em poupar dinheiro. Dessa forma, defendia que era preciso, prioritariamente, ensinar os alunos a cuidar de seus pertences, como: roupas, sapatos, livros e materiais escolares.

Decorrente dessa posição, foram selecionados para o programa aqueles conteúdos que, em sua apreciação, melhor atenderiam às finalidades da proposta, isto é, vinculados à modernização do país, constituição da identidade nacional e à formação do cidadão patriótico. Para tanto, as matérias do programa escolar compreendiam: música e canto, matemática, desenho, educação física, língua materna, rudimentos das ciências físicas e naturais, rudimentos da economia política, cultura moral e cívica, taquimetria, história, geografia e cosmografia.

Para o ensino da língua materna e da gramática, Rui Barbosa propunha a aplicação do método intuitivo, visto que o existente não passava de simples memorização, na medida em que ensinava o aluno a repetir palavras que soavam sem sentido, exigindo ser reformulado com urgência.

Com o novo método, a criança iria aprender a língua materna, falando-a

desde o primeiro dia de aula, e o estudo da língua iria se difundindo em “Lições de Coisas”, levando a criança a aprender de forma concreta. Porém a gramática seria introduzida somente a partir da 3ª série do ensino primário, mas era outra sua compreensão de gramática, não a tradicional, seria uma gramática pautada nos princípios históricos modernos e apresentada como um produto histórico, evidenciando a evolução da língua como ciência da observação escrita.

Quanto à matemática, em sua proposta, sobressaía aplicação de métodos concretos que antecedessem as operações escritas e o uso formal e metódico de algarismos. A utilidade do cálculo mental seria perfilhada, desde que praticada sem o caráter abstrato, mediante problemas de aplicação usuais e próximos da vida dos alunos. Para o ensino de geometria, aconselhou a adoção da taquimetria, por ser esta a concretização da geometria. Era o ensino da geometria pela evidência material, acomodação da geometria às inteligências mais rudimentares: a lição de coisas aplicada à medida de extensos e de volumes (BARBOSA, 1947b, p. 290). Entendia Rui Barbosa que esse método, criado pelo engenheiro de pontes e calçadas Eduardo Lagout, significava a consolidação da geometria.

Já o ensino de Ciências Físicas e Naturais começaria nos jardins de infância, ensinadas, é claro, por meio da observação e da experimentação, acompanhando as reformas que vinham ocorrendo na Europa, as quais propunham a união entre educação e natureza. Para Spencer (1927, p. 11),

[...] preparar para uma vida perfeita é a função de que se deve encarregar à educação; e o único meio racional de avaliarmos um curso de educação consiste em sabermos de que modos ele desempenha tal função.

A ciência era o conhecimento que melhor representava o sentido do progresso e da sociedade civilizada. Destacava-se como um conhecimento fundamental para a vida moderna, um conhecimento proveitoso e correto, cujas verdades podiam ser aproveitadas pelos mais diferentes interesses da vida prática, como: pela indústria, pelo trabalho, na manutenção da saúde, no exercício das obrigações políticas e sociais, bem como na constituição da vida ética.

É o veredicto para todas as interrogações. Para a direta conservação própria, para a conservação da vida e da saúde, o conhecimento mais importante é a Ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama a ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a Ciência. Para o justo desempenho das funções da família, o guia mais próprio só se encontra na ciência. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem o qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a Ciência. Para a produção mais perfeita e para os gozos da arte em todas as suas formas, a preparação imprescindível é ainda a Ciência e, para os fins da disciplina intelectual, moral e religiosa – o estudo mais eficaz é, ainda, uma vez, a Ciência. (SPENCER, 1927, p. 68).

A Inglaterra foi um dos países precursores no desenvolvimento do ensino de ciências, e foi precisamente na experiência inglesa que Rui Barbosa buscou os primeiros argumentos para justificar a adoção dos elementos das ciências físicas e naturais para o programa do ensino primário brasileiro.

A concepção metodológica indicada no ensino de ciências apoiava-se em “Lição de Coisas”, que exigia erradicar a pedagogia retórica com base em nomes, datas, definições, preceitos, lições e aplicar o contato com os objetos e a observação. Para isso, seriam necessários professores capacitados e materiais didáticos apropriados, parecidos com os que eram usados nos Estados Unidos, como coleções de mineralogia, botânica, zoologia, laboratórios equipados, gabinetes de estudos, oficinas, entre outros.

A introdução da educação física foi apresentada como uma inovação proeminente. A satisfação da vida física era a primeira necessidade da infância e justificava a importância fundamental da ginástica num plano de estudos que postulava a inseparabilidade do espírito e do corpo. De acordo com Rui Barbosa, a educação física havia sido introduzida nos programas de ensino de vários países, tendo em vista sua função moralizadora, higiênica e patriótica. O substitutivo enumerava as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção de hábitos perigosos da infância; meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos; instrumento contra a degeneração da raça; ação disciplinar moralizadora dos hábitos

e costumes; responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos, imprescindíveis à defesa da pátria.

A preocupação com a defesa da pátria se justificava por conta da situação de guerra que Rui Barbosa vivenciou nos anos de 1860. Em um país onde a iminência de guerra era real, a preparação de indivíduos para este fim era necessária. Assim, a ginástica militar contribuiria para desenvolver a disciplina e a ordem imperiosa para a formação de um bom exército. Para as meninas, Rui Barbosa propunha a calistenia, ou seja, uma combinação de exercícios de movimento, que auxiliariam no desenvolvimento muscular sem prejudicar a doçura e a feminilidade.

Para a mulher, esses exercícios (ginásticos) terão um caráter particularmente suave, acomodado ao sexo. Encerrar-se-á mais especialmente na calistenia, nessa combinação de exercícios de movimento, engenhados por Adolfo Spiess e destinados a produzir um simétrico desenvolvimento muscular, sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas. (BARBOSA, 1947b, p. 90).

A música e o canto também aparecem como componentes da educação física, conhecimentos considerados de grande relevância devido às suas particularidades, e contribuiriam para a formação do homem moderno⁸.

⁸ Rui Barbosa (1947b, p. 103), ao citar Guizot, concluiu que: “[...] a música produzia na alma uma verdadeira cultura interior, além de desenvolver os

Notamos que eram muitas as finalidades do ensino de educação física, proposto no ensino primário por Rui Barbosa, assim como da cultura musical e seu caráter moral e utilitário, princípios extremamente importantes para que fossem atingidos os objetivos e interesses do momento.

No entanto uma das matérias de fundamental importância no programa da escola elementar de Rui Barbosa era o desenho. Seu ânimo pelo desenho estava associado ao desenvolvimento econômico do país. Sua aplicação poderia favorecer o crescimento industrial, já que entrariam no mercado de trabalho pessoas mais habilitadas. Em países considerados civilizados e industrializados, pedagogos e autoridades do ensino perceberam as suas finalidades e o aplicavam a favor de incentivar o ensino de desenho para que os alunos se habilitassem para trabalhar na indústria.

O ensino de desenho defendido por Rui Barbosa voltava-se para o exercício da visão e coordenação motora, de forma que os alunos pudessem utilizar-se dessas habilidades no trabalho industrial. Assim, não era objetivo transformar alunos em artistas, privilegiando a arte de ornamentação na qual se produzisse pintura em tela, escultura. Sua intenção, tal como já estava sendo praticado em outros países, seria associar a arte ao desenho industrial, aplicando-o ao trabalho fabril e mecânico. Pretendia, dessa

vários órgãos de ouvido e da palavra, adoçar os costumes, civilizar as classes inferiores, aligeirar as fadigas produzidas pelo trabalho e proporcionar um inocente prazer”.

forma, contribuir para o progresso do país, visto que era necessário criar a indústria nacional (MACHADO, 2004).

Ao conteúdo de desenho, foi confeccionado um desígnio essencialmente prático, que se ajustava às necessidades da indústria e da arte. Dessa maneira, para o operário, a aprendizagem do desenho era tão necessária quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, por possibilitar-lhe uma aprendizagem técnica e profissional.

O método consistia em partir da observação, único recurso capaz de dar concreticidade aos dados e às definições. Na impossibilidade da observação direta dos fenômenos, as lições deveriam partir sempre do conhecido para o desconhecido, utilizando, para isso, objetos familiares aos alunos. Esperava-se desenvolver neles habilidades que os tornassem cidadãos atuantes. Esse mesmo procedimento aplicava-se ao ensino da cosmografia, ao ensino elementar da astronomia e ao ensino da cartografia. No ensino da geografia, era todo o universo da natureza que se descortinava, por isso era imprescindível estar atento ao método, ao uso de bons livros e materiais didáticos, tais como: planetários, globos terrestres, cartas em relevo, cartas planas e cartas escolares parietais.

Rui Barbosa enaltecia o ensino de geografia, afirmando que poucas ciências poderiam rivalizar com ela, já que o céu fora o primeiro campo de observação dos povos primitivos. Considerava que seu ensino possuía uma função muito útil e considerável na cultura mental das novas gerações. Ao citar Michel Bréal, argumentava que o homem estava ausente dos livros de geografia,

sendo este o verdadeiro e principal objeto de seu estudo. A geografia deveria mostrar a inter-relação entre homem e meio. Para ele, somente dessa forma a geografia iria colocar-se entre as ciências naturais e as ciências históricas, participando tanto de umas quanto de outras.

Rui Barbosa, entretanto, salientava que o ensino de geografia nas escolas públicas brasileiras era tão miserável que se poderia afirmar que sequer o seu começo existia. Assim, para que a geografia realmente existisse, tornava-se necessário iniciar o ensino de seu conteúdo do local para o global, introduzindo a cartografia, a utilização de mapas, plantas, globos, que seriam de grande relevância para se entender e ensinar geografia, além do emprego e uso de outros materiais didáticos, e tomava como exemplo o sistema educativo dos Estados Unidos.

O ensino de história era uma forma útil de transmitir conceitos de cultura e sentimentos. A pátria era o centro do ensino de história na escola. As noções de história que mereciam ser exaltadas referiam-se à percepção da transformação dos costumes, dos homens históricos e outras, como aquelas que buscavam conhecer os motivos que resultaram em determinados fatos. Rui Barbosa enfatizava que a história caminhava por outras áreas do saber, fazendo uso, inclusive, da geografia, da paleontologia e da geologia.

Destacava que era importante despertar a curiosidade dos alunos e via a história e a geografia como disciplinas aliadas,

[...] a história, na escola é inseparável da geografia: Há de relacionar-se

inteiramente com ela de modo que essas duas disciplinas se comuniquem incessante e mutuamente". (BARBOSA, 1947b, p. 354).

Ele criticava o uso de questionários, afirmando que eram fadigosos e sem serventia. No entanto comentava que as narrações eram instrumentos muito valiosos e deveriam ser usadas, porque encantavam os alunos. Diante disso, defendia e valorizava o emprego da lição oral.

O ensino de história deveria preparar o cidadão para julgar as necessidades e as coisas de sua época. Diante dessa constatação, competiria com as outras matérias que utilizavam como objeto de investigação e interpretação a ação humana, bem como os rudimentos de economia e política. Essas informações seriam dadas na escola primária e superior, consideradas como um importante elemento formador de civismo, que oferecia os alicerces da escola por meio da evidente necessidade em se manter a ordem e a conservação da sociedade de classes.

[...] a geografia, a história o ensino moral e patriótico, revelaram-lhe pouco a pouco a subordinação das ações humanas às necessidades uniformes análogas, pela sua generalidade, pela sua fatalidade, pela sua imutabilidade, a esses grandes princípios de desenvolvimento que o universo físico que lhe expôs em todas as manifestações da matéria, da força e da vida (BARBOSA, 1947b, p. 360).

Em relação à cultura moral e cívica, enfatizava que a moral para as crianças não era matéria científica, mas obra de

sentimentos e hábitos. Seria necessário formar o caráter e fazer com que os alunos possuíssem as virtudes que constituíam o alvo da moral. Rui Barbosa deixava claro que não se tratava de catecismo, mas de tolerância. A escola seria o lugar ideal para a disseminação da moral e do amor pela pátria, e ressaltava: "[...] a lei da cultura moral, como a de toda cultura abrangida no domínio escolar, é a atividade, a instrução, a vida" (BARBOSA, 1947b, p. 379).

O ensino de cultura moral e cívica seria muito importante, e o professor exerceria um papel relevante, por representar o cerne de toda a educação moral. Rui Barbosa fez muitas referências sobre a questão da ordem e da disciplina. Enfim, o ensino da moral basear-se-ia no mestre, na vida escolar e no ensino inteiro. Vinculada à educação moral, a educação cívica era tida como uma de suas faces.

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que o programa proposto para o ensino primário, sem dúvida, apresentava-se como um projeto ambicioso e rico. Nele estavam contidas as informações necessárias para promover uma reforma considerável na instrução pública brasileira do século XIX, mas, no que tange aos interesses e necessidade do período, as mudanças sugeridas não se realizaram, assim como o projeto de modernização da nação perseguido por Rui Barbosa.

Considerações Finais

Dessa maneira, verificamos que a educação estava sendo vista como uma

necessidade social que o Brasil tinha que adotar. A escola que se desejava difundir deveria estar voltada para a formação do trabalhador e do cidadão, e ser impregnada de conteúdos em que se acreditava que contribuíssem para tal demanda.

A história e a geografia serviriam como meios para mostrar às crianças as transformações da sociedade, enfatizando que estas se davam de modo lento, coibindo qualquer ruptura abrupta do modelo de sociedade vigente, além de contribuir para a naturalização dos fenômenos sociais, bem como assinalar que as desigualdades eram necessárias para a manutenção da sociedade burguesa.

A escola, vista como meio para o progresso, expressava o interesse da sociedade burguesa, inclusive para impedir que os movimentos revolucionários se expandissem, visto que a escola formaria o cidadão necessário para o momento. A educação das classes subalternas (populares) era um modo de acautelar as contradições e abrandar os espíritos.

A análise realizada teve a intenção de mostrar como o novo programa proposto para o ensino primário brasileiro por Rui Barbosa, no final do século XIX, abordava os interesses da sociedade, porém, para que ele realmente se efetivasse, seria necessário retirá-lo do papel e colocá-los em prática, o que não ocorreu.

Os pareceres de Rui Barbosa, embora tivessem resultado de um minucioso estudo, não foram discutidos na Câmara dos

Deputados. Tomaram os mesmos caminhos dos outros projetos apresentados ao longo do segundo Império, isto é, foram para os arquivos. O próprio imperador havia destacado a necessidade de investimentos e criação de instituições escolares no Brasil em suas Falas do Trono. As questões educacionais, todavia, foram atropeladas por questões econômicas, fundamentais para a organização do trabalho nos moldes capitalista (MACHADO, 2004).

Indubitavelmente, os pareceres de Rui Barbosa contribuíram com as discussões sobre educação brasileira, apesar de ser notório que havia outras questões vistas como de maior importância para o Brasil durante o Império, mas suas ideias sobre educação se expandiram para períodos posteriores, como o da República.

Por fim, vale ponderar que, ao se realizar um trabalho que parte de leituras de fontes primárias, como é o caso dos pareceres de Rui Barbosa, é imprescindível não perder o contexto histórico, no qual essas ideias foram produzidas. Nisso repousa a necessidade do método e, no presente caso, o uso do método de investigação histórica nos permitiu dialogar com as fontes e, com isso, analisarmos em que consistia tanto o método de ensino quanto o programa proposto. Dessa forma, foi possível entendermos que ambos estavam em consonância com o grande projeto de modernização da nação, do qual Rui Barbosa foi um importante idealizador e batalhador.

Referências

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: _____. *Obras completas*. v. X, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947a.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: _____. *OBRAS COMPLETAS*. v. X, t. II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947b.

_____. Lições de coisas. In: _____. *Obras completas*. v. XIII, t. I. (1886). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

KUHLMANN JR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais 1862-1922*. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LEONEL, Zélia. *Contribuição à história da escola pública*. (Elementos para a crítica da teoria liberal da educação). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

MACHADO, Maria C. G. *Rui Barbosa: Pensamento e ação*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2002.

_____. Fontes e história das instituições escolares: O projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 65-83. v. 1.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHELBAUER, Analete R. *Idéias que não se realizam*. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.

_____. *A constituição do método de ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870 – 1889)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SPENCER, Herbert. *Educação intelectual, moral e physica*. Porto: Livraria Chardron, 1927.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *O liberalismo demiurgo: Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

_____. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado para publicação em outubro de 2011

Entrevista

Reflexões sobre a educação escolar indígena sob a perspectiva sócio-histórica: uma entrevista com Wolfgang Jantzen¹

Maria Sílvia Cintra Martins*

* Doutora em Linguística com pós-doutorado em Linguística Aplicada. Professora do Departamento de Letras da UFSCar; Líder do Grupo de Pesquisa "Linguagens, etnicidades e estilos em transição" (CNPq). E-mail: msilviam@ufscar.br

Maria Sílvia²: Gostaria de iniciar nossa conversa com a temática da educação escolar indígena diferenciada, que resultou da Constituição brasileira de 1988. Compreende-se que as crianças e jovens indígenas precisam de uma educação escolar centrada em sua língua nativa e em suas tradições. Nós visitamos juntos várias escolas de São Gabriel da Cachoeira (AM) que praticam essa ideia, também presente na própria Secretaria de Educação de São Gabriel. Você acha que seria de fato possível uma educação simultaneamente voltada para a tradição indígena e também que os prepare, por exemplo, para o ingresso nas universidades?

Wolfgang Jantzen: Com a finalidade de se comunicar efetivamente, tanto o pedagogo como o político precisam entender as condições estruturais nas quais existem e se desenvolvem, dialeticamente, o pensamento e a linguagem de um povo. Trata-se da demanda e do desafio de Paulo Freire. O pensamento dos povos indígenas não só contém e abarca a história cultural de seus pensamentos e de suas linguagens, como também as três ondas da colonização: assassinar, catequizar e neoliberalizar os povos indígenas. Ou seja: roubar sua terra, quebrar seus corações e destruir sua dignidade própria. Vimos o filme *"Enterre meu coração na curva do rio"* na casa grande de

¹ Wolfgang Jantzen é doutor em Filosofia, psicólogo e professor na Universidade de Bremen (Alemanha) na área de Teoria Geral sobre Educação Especial e Inclusão, onde desenvolveu, no período de cerca de 30 anos, uma teoria bastante complexa na linha da reflexão histórico-cultural, do Marxismo e do Spinozismo. Publicou mais de vinte livros e 400 artigos. Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.basaglia.de/>

² Em julho/2010 coordenei uma expedição científica ao Alto Rio Negro, da qual participou o professor Wolfgang Jantzen. Esta entrevista foi concedida, online, em língua espanhola, após nossa ida conjunta à Amazônia, sendo traduzida por mim, para a língua portuguesa, com a finalidade da publicação neste periódico.

um povoado indígena do Alto Rio Negro. Ele mostra muito bem como os brancos quebraram os corações dos indígenas para catequizá-los. E os efeitos da terceira onda podem ver-se pela orientação de muitos jovens desses povoados só para a aparência: segundo a moda das celebridades e da classe alta e pela imitação de seus traços corporais, seu comportamento e sua roupa com a consequência de perderem sua dignidade própria e sua autoestima. Com relação a sua pergunta: é claro que pode vir existir uma educação que combine as tradições com o futuro. Porém, em primeiro lugar, é necessário liberar as almas dos indígenas do peso de sua falta de autoestima, do senso de inferioridade que sofrem como resultado do racismo da sociedade contemporânea. Lembre-se de nossa reunião com os estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Eles nos contaram histórias, experiências muito impressionantes, portadoras destas formas de racismo. Superar a opressão é tarefa dos oprimidos – essa é a mensagem de Freire. Com base em nossas experiências com os professores indígenas do Alto Rio Negro, estou seguro de que existe essa possibilidade e, além disso, que uma educação diferenciada é uma das condições necessárias para o desenvolvimento da autoestima e da dignidade pessoal. Para isso, é necessário mudar o tipo de educação desde o princípio.

Maria Sílvia: Existe um grande abismo entre a educação que as crianças e jovens indígenas vivenciam em sua comunidade e as demandas da educação acadêmica.

No Canadá, vi que existem duas alternativas para enfrentar esse desafio: a frequência prematura dos jovens no ambiente acadêmico, antes ainda de terminarem os estudos de Ensino Médio (“High School”), e cursos especiais (de Matemática, Inglês, Projetos Acadêmicos) para os indígenas ao ingressarem na universidade. Que outros tipos de medidas institucionais podem ser sugeridas para fazer frente a essa problemática?

Wolfgang Jantzen: Claro que gosto dessas ideias, mas em minha opinião precisamos, ainda, e antes de tudo, de uma mudança na estrutura de ensino/aprendizagem combinando-se os métodos de Paulo Freire com a teoria sócio-histórico-cultural. Vou dar alguns exemplos sobre a abordagem dialética da teoria sócio-histórico-cultural quando aplicada ao ensino:

1) *A introdução do “zero” na Matemática como mudança de unidade de medida (de capacidade).* Esta questão teórica pode ser introduzida através de procedimentos práticos. Se você tiver alguns copos pequenos (de água, por exemplo) e passar a água para um copo grande, que a absorve completamente, terá então o número “um” (1) para o copo grande e o número “zero” (0) para os pequenos. Se tiver dez copos pequenos e um grande, que passaria a estar cheio com o conteúdo dos copos pequenos, o “10” expressa o dez do sistema decimal. Os estudantes aprendem muito rápido com base nessas experiências de deslocar e comparar não só o significado do zero, mas também o significado dos sistemas numerais da matemática. Também

aprendem que a multiplicação implica a mudança da unidade de medida³.

2) *A introdução da geometria com base em experiência prática.* O ângulo define-se pela união de duas linhas retas. O retângulo pela união de uma linha vertical com uma linha reta horizontal. Essas linhas existem na prática da vida cotidiana, na construção das casas, por exemplo. Com base no conceito de ângulo, pode-se introduzir o triângulo que envolve diferentes ângulos com linhas retas de longitudes diferentes por meio de uma terceira linha entre os pontos finais das duas linhas que formam as bases do ângulo. É muito importante desenvolver a geometria com base em experiências práticas, como na construção de casas ou na divisão de campos, na orientação com base na altura do sol etc. E é também muito importante definir as regras exatas para construir esses corpos geométricos com base em construções práticas. É importante, assim, introduzir as regras da álgebra com base na experiência: medir e comparar quantidades de frutas, de cereais, de dinheiro. É muito importante conhecer o porquê dessas regras da geometria e da álgebra em todos os processos de aprendizagem dessas ferramentas. Por exemplo: por que necessitamos de porcentagens?

3) *A introdução das relações e não só dos objetos.* Por exemplo: não devemos falar só da ecologia, mas também das relações entre (a) os seres humanos, (b) suas comu-

nidades/sociedades e (c) a natureza com base na história cultural/pessoal, social e natural. São relações em forma de trabalho (com formas diferentes) como (i) a relação entre homens/mulheres e a sociedade, tendo-se como base a divisão do trabalho e do poder institucional e de governo, (ii) a relação entre homens/mulheres e a natureza nessas formas, que (iii) resultam, existem e se desenvolvem com base em interações. Não basta perguntarmos como essas relações existem; é importante saber também por quê.

Os mesmos princípios valem para o processo de ensino e aprendizagem na universidade. Por exemplo: quando queremos ensinar questões elementares da psicologia e da educação, temos que começar pela relação entre o indivíduo e os processos sociais e culturais. Daí ser necessário ter acesso às unidades básicas para entendermos o desenvolvimento do indivíduo. Na psicologia de Vygotski, trata-se da unidade dialética dos pensamentos – medida pela forma social dos significados – e dos sentimentos – ou seja, a vivência. A unidade básica das sociedades, segundo Marx, é a mercadoria. As relações dialéticas entre as mercadorias, ou seja, a forma de produção das mercadorias é a forma básica para se entender o que significa a expressão “sociedade”. Por isso mesmo, eu sempre partia dessas relações nas minhas aulas do curso de Educação Especial na universidade. Eu começava mostrando a relação de isolamento que existe entre os deficientes e a sociedade em geral, pois seus problemas físicos podem se tornar barreiras muito difíceis de se superar se

³ Cf. V.V. Davydov (1991): Psychological analysis of the operation of multiplication. In: STEFFE, L. (Ed.). *Psychological abilities of primary school children in learning mathematics*. Reston, Virginia, p. 9-85.

não houver uma mudança especialmente adequada para seus problemas.

Esses exemplos devem ser suficientes para ilustrar minhas ideias. Em suma: é necessário transformar pela base o tipo de educação.

Maria Sílvia: Yuri Lotman refere-se à zona destrutiva da fronteira (“outskirts”) que estaria em contato direto com o centro. A periferia (“outskirts”) é entendida como parte da cidade, mas também como pertencente a um lugar que destrói a cidade. Gostaria de escutar de você algumas considerações sobre centro/periferia com base no pensamento sócio-histórico de Lotman.

Wolfgang Jantzen: Para Yuri Lotman, a diferença mais importante é aquela entre o centro e a periferia. É a base do desenvolvimento das semiosferas. Como na teoria dos sistemas funcionais de Anokhin (e também na teoria de sistemas sociais e biológicos de Luhmann ou Maturana e Varela), a periferia tem que ser conservadora, porque contém o mecanismo de tradução entre semiosferas diferentes por meio do bilinguismo dos participantes. A periferia tem a forma conservadora para poder realizar uma comunicação aberta. Existem diferentes níveis linguísticos e sociais de tradução bilíngue para desenvolver os significados dos conteúdos da comunicação com base em sentidos pessoais, envoltos em sentidos sociais/culturais diferentes nos diversos espaços temporais da cultura (cronotopos, na terminologia de Bakhtin) (cf. Luria⁴ no

que se refere a esses processos de construir ou entender atos de linguagem). Com base em estruturas conservadoras linguísticas (fonética, fonologia, semântica, pragmática) e também sociais (campos espaço-temporais de diálogo, de reconhecimento mútuo como descrito p.ex. nas obras de Bourdieu), os participantes abrem a semiosfera para as influências de outra cultura e, às vezes, exercem transformações através de uma mudança na periferia. É necessário que se entenda que há semiosferas em semiosferas, entre os polos da humanidade como um todo e, no outro polo, os seres humanos, as pessoas, e, entre esses polos, as sociedades, as instituições, as famílias etc. E essas semiosferas existem na forma de fluidos espaço-temporais. Em função da forma conservadora da periferia, existe uma mudança dos conteúdos das diferentes semiosferas em cada momento, fato que conduz à transformação do significado e do sentido dos participantes. Por sua vez, desenvolve-se uma semiosfera bicultural. Já o centro tem uma forma contrária: em função da reunião de muitas vozes, necessita de uma forma aberta, embora o conteúdo seja conservador. Não vou descrever isso em detalhe aqui, mas indico o livro de Berger e Luckmann sobre os processos de institucionalização⁵. Para se compreender a relação entre centro e periferia, é muito interessante notar que, na concepção de Lotman, não só existem espaço-tempos

⁴ LURIA, Alexander Romanovich. *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca, 1985.

⁵ Cf. BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

semióticos, mas também espaços extras-semióticos, que implicam o trabalho dos trabalhadores e artesãos. E, além disso, como consequência de suas ideias referentes ao polo das pessoas, a semiótica tem que existir incorporada nas pessoas. O corpo por si mesmo é um espaço-tempo extrassemiótico. Por isso, existem zonas bilíngues, não só entre as pessoas, mas também nas pessoas. E a produção da subjetividade das pessoas nas ações produz uma transformação permanente nessas pessoas, que o centro do poder (o Estado, o Capital) tenta controlar; isso se dá, dentre outras formas, através da consciência intransitiva. Porém, com base na estrutura da periferia, é possível transformar essas formas em formas transitivas, através dos processos de ensino/aprendizagem, como Paulo Freire descreveu em suas obras.

Maria Sílvia: São Gabriel da Cachoeira, AM – uma cidade que visitamos juntos em julho/2010 – fica perto da fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela. Em que sentido as considerações de Lotman sobre centro/periferia podem nos servir para entender esse lugar?

Wolfgang Jantzen: Em primeiro lugar, é necessário nos darmos conta dos signos semióticos corporais e urbanos para registrar a aparência da cultura da fronteira, nesse caso. Falo de uma cultura da fronteira, porque todos os signos demonstram a existência de uma zona bilíngue, também uma mescla das culturas, mesmo uma luta entre culturas. Signos corporais são, por exemplo, os ombros muito fortes das mulheres indígenas (como resultado de

seu trabalho muito duro na infância), por um lado; e, por outro, a semelhança com Barbie ou afins, além de outras formas de imitação da semiótica corporal da cultura hegemônica ocidental. É possível presenciar essa mescla de semiosferas culturais em muitos lugares, por exemplo, na missa na Igreja dos Salesianos, a que assistimos em São Gabriel. Nela se encontravam signos semióticos do catolicismo e das culturas indígenas. Por isso podemos dizer que a semiosfera da fronteira é uma semiosfera da cultura dominante e também da cultura do povo oprimido. Falando na linha da teoria de Bourdieu: é um campo (espaço-temporal) de lutas de poder. A base das lutas na fronteira não está somente no comportamento presente nas atividades individuais e conjuntas das pessoas, das instituições, dos povos indígenas, mas também nas atividades do governo brasileiro e do governo do estado do Amazonas. E, além disso, esses processos se dão dentro dos processos de globalização que se manifestam, de um lado, na destruição de grandes partes da Amazônia como resultado de interesses econômicos, e, de outro, nos interesses humanos, como aqueles que se encontram na *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*. Por isso, é necessário entender a fronteira como um espaço-tempo, uma semiosfera (Lotman), um cronotopo (Bakhtin), um sistema social (Luhmann) ou um campo de luta, campo de poder (Bourdieu). Vemos componentes desses compartimentos diferentes na semiosfera da fronteira. Como processos semióticos, têm conteúdos semióticos e pragmáticos

(ou seja, significados), mas, além disso, contêm sentidos pessoais e sociais como base emocional e motivacional das ações dos participantes. Para mim, a mitologia é a forma mais importante de reunião dos sentidos pessoal e social para os povos indígenas. É uma forma constituinte da identidade, da cultura e da subjetividade, e creio que pode ser vista como a base (mais ou menos oculta) do orgulho e da união política cotidiana desses povos, junto com a declaração de seus direitos. É possível perceber isso na sobrevivência dessa mitologia, não só entre os diferentes povos indígenas, mas também entre os caboclos⁶, além das formas de assimilação nas religiões cristãs. Por isso é muito importante descobrir e conhecer o núcleo dessa mitologia, que é diferente do núcleo das culturas ocidentais, baseado no desenvolvimento do capitalismo, a partir do feudalismo, conforme foi analisado por Marx no “Capital”, envolvendo a transição da lei de valor para a lei de mais-valia. Esses processos se manifestam na forma de ideologias, tanto nas ideologias antigas presentes nas religiões cristãs, no catolicismo e também no protestantismo, como nas religiões atuais, como o neoliberalismo com seu Deus do mercado livre. Por isso tudo, temos que desvendar o outro polo das ideologias na semiosfera da fronteira. Não posso analisar aqui a base econômica, mas posso me

referir à ideologia que não tem na sua base a demanda de se submeter a Deus e aos poderosos. Ao contrário das ideologias ocidentais, a mitologia indígena presente entre os povos baniwa, por exemplo, abarca a ideia de que os seres humanos foram os criadores da criação e também tiveram a responsabilidade para com as crianças que ainda não haviam nascido⁷. Por isso, na minha opinião, a fronteira geográfica não é um lugar diferenciado, trata-se de uma semiosfera de luta com vistas a se ganhar um sentido social adequado para os processos de libertação.

Maria Sílvia: Poderia me explicar em que sentido – com base em enfoque socio-histórico – a periferia é uma área de processos acelerados? De que maneira a compreensão desse fenômeno pode nos ajudar a compreender realidades como aquela presente em São Gabriel da Cachoeira, e também em outras comunidades indígenas em processo de transição para a vida urbana?

Wolfgang Jantzen: O núcleo da periferia é o diálogo, e a base do diálogo é a subjetividade dos seres humanos. Esta não se deve desconsiderar. Porém elas se expressam de formas diferentes em função das ideologias e dos lugares diferentes para se viver e da própria vivência. Vale lembrar: a periferia é conservadora por si mesma, por causa de sua natureza extrassemiótica,

⁶ Cf. CHERNELA, Janet; PINHO, Patricia. Constructing a Supernatural Landscape through Talk: Creation and Recreation in the Central Amazon of Brazil. *Journal of Latin American Lore*, 22:1 (Winter), 83-106, 2004.

⁷ Cf. WRIGHT, Robin. *Cosmos, Self, and History in Baniwa Religion*. For Those Unborn. Texas UP: Austin, 1998.

por causa de sua natureza corporal, e tem que se desenvolver em todas as circunstâncias. Por isso ela pode se expressar e se expressa de formas diferentes, seja, de um lado, pelo uso de drogas, pelo narcotráfico, prostituição, violência e, de outro, no compromisso com a humanidade, ou seja, respeitando-se e reconhecendo-se a multiplicidade, a diversidade, a variedade dos seres humanos. Além disso, pode expressar-se em muitas formas de aprendizagem e de trabalho, e também no compromisso político. Por isso tudo, existe a possibilidade de se dar um processo de transformação, às vezes na forma de uma revolução, como se pode ver nos processos políticos atuais nos países árabes (Tunísia, Egito, Líbia). Você pode notar que, nesses movimentos, os diferentes sentidos pessoais se transformam num sentido social da multidão, um sentido comum, que, por sua vez, transforma os diferentes sentidos pessoais (esta transformação do sentido é o núcleo dos processos da aceleração na zona bilíngue da periferia). Para acelerar os processos da periferia, é necessário superar a consciência intransitiva das pessoas isoladas e gerar uma concordância, uma coerência na forma da emergência de uma psicologia de massas, a qual desenvolve uma consciência transitiva com base nesses processos (para citar esta ideia de Paulo Freire). Componentes parciais desse processo se transformam em novas formas de autoestima e de dignidade própria dos participantes. A participação nesses movimentos constrói uma semiosfera de orgulho na alma dos participantes, modifica o sentido pessoal,

as emoções e as motivações. Em minha opinião, existe uma tarefa muito importante da educação, com vistas a desenvolver e aprimorar a autoestima e a dignidade própria dos estudantes. Existe o dever de desenvolver e conectar as experiências individuais, sociais e históricas (por exemplo, a mitologia) no sentido da coletividade comprometida com os direitos humanos, contra a pobreza e contra a exclusão, não só para os povos indígenas, como também para todos os seres humanos. Em minha opinião, a educação comprometida com a totalidade dos direitos humanos é a base central dessa aceleração e poderá ser o caminho mais importante para realizá-la.

Maria Sílvia: Gostaria, ainda, de poder escutar algo de suas impressões sobre Brasília e sobre aspectos de hibridismo, de mistura, ou seja, da convivência de elementos típicos do centro com aqueles mais próprios da fronteira ou da periferia.

Wolfgang Jantzen: A fronteira existe tanto em Brasília como nos lugares da Amazônia que visitamos. É necessário distinguir a aparência do centro de sua essência. Como lugar geográfico e político, Brasília expressa o ser do centro, mas não é o centro. Vou deixar claras minhas ideias sobre as relações existentes entre centro e periferia – depois voltarei ao problema da fronteira, com base na análise efetuada por Marx, de forma a desvendar o núcleo da construção das figuras do centro e da periferia que aparecem tanto em Brasília, como na Amazônia. Para Karl Marx, a mercadoria é o núcleo de todos os processos sociais. Em função desse núcleo, desenvolvem-se as

sociedades que traduzem o núcleo em níveis novos, através de processos de recursividade e de reinscrição representável. Isso corresponde à ideia de Hegel do *Aufhebung* ou superação de forma dialética, que implica, ao mesmo tempo, conservação. Podem-se explicar esses processos por meio das ideias da cibernética da segunda ordem⁸: existe uma reinscrição recursiva da mercadoria na forma de um “Eigenwert” (valor próprio) ou de um “Eigenverhalten” (comportamento próprio). A mercadoria que expressa a unidade de troca enquanto relação com o núcleo (relação entre o valor de uso e o valor) se desenvolve por meio de novas formas sociais e econômicas que transformam toda a economia. Isso depende da totalidade dos processos de produção, circulação, consumo e distribuição. Podemos acompanhar esse fenômeno da troca de bens na transformação da economia local em economia global e no desenvolvimento de especulações que reescrevem (veja-se a recente crise dos bancos) toda a economia do mundo. Por isso a mercadoria é um núcleo, é o mecanismo constituinte, tanto para o centro, como para a periferia, tanto para a produção de bens, como para a produção e reprodução dos indivíduos. Desse núcleo, enquanto “valor próprio”, dependem todas as formas de desenvolvimento das relações sociais. Mas, é claro,

⁸ Cf. HEYLIGHEN, Francis; JOSLYN, Cliff. *Cybernetics and Second-Order Cybernetics*. In: MEYERS, RA. (Ed.). *Encyclopedia of Physical Science & Technology*. 3rd ed. New York: Academic Press, 2001. Disponível em: http://es.wikipedia.org/wiki/Cibernética_de_segundo_orden. Acesso em: 5 mar. 2011.

não existe um determinismo direto. Como no caso de Deus (Deus=natura), na filosofia de Spinoza, a “natura naturans” (a natureza que cria) não mantém determinação total. Dito nas palavras do filósofo Della Rocca sobre Spinoza “Deus apenas faz parte do pacote”⁹, ou seja, dos processos recíprocos, das interações da natureza criada (natura naturata). A mercadoria é o núcleo da produção (o gameta) tanto dos indivíduos como das sociedades. Entende-se que esse núcleo se constituiu com base na transformação dos animais aos seres humanos. A partir dessa constituição, se desenvolveu o centro como “trabalhador social geral” (“gesellschaftlicher Gesamtarbeiter”)¹⁰, e a periferia, como trabalhadores em diferentes formas de trabalho, não só na produção, mas também na reprodução (e ainda como exclusão do trabalho em algumas partes da sociedade - ou seja, como exército industrial de reserva)¹¹. Através da transformação do centro, se constituíram novas relações no

⁹ Cf. DELLA ROCCA, Michael. *Spinoza*. London: Routledge, 2008. “A mode follows not absolutely from God is to say that its follows from God only as a part of a package.” (p. 70); “Determinism does not require that the antecedent conditions are themselves necessary.” (p. 75).

¹⁰ Cf. Carlos Marx (1980): *Elementos fundamentais para la crítica de la economía política. (Grundrisse) 1857-1858*. Siglo veintiuno editores, México.

¹¹ “El conjunto de la fuerza de trabajo de la sociedad, representado en los valores del mundo de las mercancías, hace las veces aquí de una y la misma fuerza humana de trabajo, por más que se componga de innumerables fuerzas de trabajo individuales” (Carlos Marx: *El Capital*, libro 1, 48).

feudalismo e no capitalismo, e neste último se deu a transição do capital financeiro para o capital global, que regula de novo os processos sociais através do poder dos grandes consórcios internacionais para além dos estados nacionais. Porém temos que reter no pensamento que, nessa análise, o capital, compreendido como forma histórica do trabalhador social geral, é um parâmetro de análise para reconstruir os processos da essência. Claro que por isso existem diferentes lugares nas sociedades que expressam sua função de mediação, tanto no centro, como na periferia. Para os trabalhadores, por exemplo, da bolsa ou do estado ou das instituições jurídicas, esses lugares são periferias que produzem e expressam o centro em formas diferentes de sua estabilidade e de sua gramática social. Não é possível tratar de todas essas interações, vamos tratar do problema “sem frase” (de acordo com Marx). Como pensar a periferia entre os trabalhadores singulares e o trabalhador social geral nas condições do capitalismo? De acordo com as palavras de Karl Marx, é pela interação dialética que a forma natural e a forma de valor se reúnem na mercadoria. É a relação entre o trabalho concreto, que produz bens, e o trabalho abstrato, que expressa a energia, que o trabalhador tem que inverter para a produção desses bens. Da perspectiva do trabalhador geral, só lhe interessa toda a energia de que necessita o trabalhador para produzir a forma natural, a forma dos bens, só lhe interessa a força de trabalho, claro, pela mediação da forma natural. Por isso, o trabalhador social geral regula essa troca com base na energia média de que

os trabalhadores dessa sociedade necessitam para produzir esse bem. Entretanto a forma de mediação transformou-se na transição para o capitalismo. Mediado pela forma natural do dinheiro (que expressa a forma de valor) e também pela possibilidade de usar, para desenvolver a produção, a força de trabalho de todo trabalhador só sob o aspecto da energia, o trabalhador só conta do ponto de vista de sua força de trabalho. Em consequência, o salário do trabalhador individual expressa mais ou menos essa forma de energia média. A forma capitalista das sociedades se expressa pelo interesse dos capitalistas em comprar essa força de trabalho muito barata e ganhar dinheiro com a venda dos bens produzidos pela prática do trabalhador. Em função disso, a interrelação mútua, na periferia, entre os incontáveis trabalhadores e o trabalhador social geral depende da totalidade das relações sociais neste momento histórico, as quais se traduzem na “magnitude de valor” de cada trabalhador na “forma de valor” (que expressa a média de trabalho abstrato necessário, ou seja, da energia necessária para se trabalhar neste momento espaço-temporal). Expresso em termos matemáticos: o trabalhador social geral tem que diferenciar os pontos singulares do trabalho concreto (produção dos bens como mercadorias) de forma a integrar o centro de novo. O centro, por isso, é o próprio movimento do trabalhador geral como processo. Este processo depende, de toda forma, da produção de diferentes bens que têm valor para a sociedade (pode ser uma mercadoria) e da energia que um trabalhador tem que realizar na produção

para gastar o dinheiro para restabelecer-se em sua reprodução. Por isso mesmo, temos em todos os lugares de uma sociedade tanto a periferia como o centro. É possível perceber, no entanto, que o poder social das pessoas em diferentes lugares da periferia depende dos diferentes lugares de produção e reprodução nos quais essas pessoas trabalham, depende de seus capitais econômicos, sociais, culturais e simbólicos, nos termos de Bourdieu. É por isso que podemos ver, em Brasília, a expressão de ambos os polos da sociedade. A expressão da riqueza e a do poder parecem tornar invisível o povo do polo da pobreza, que não conta com um salário adequado para sobreviver. O hibridismo não impede que se veja a pobreza: os ônibus, o transporte popular para os trabalhadores nas cidades satélite; os carros e, claro, os helicópteros para os ricos. Podemos presenciar figuras de colonialismo nos hotéis e nos serviços sociais: os negros, os indígenas como subalternos; e, claro, a presença do sexismo como outra forma de exclusão. Na lista telefônica, entre os números de emergência, encontram-se aqueles de ajuda em caso de abuso sexual de crianças, e, no balcão de entrada do hotel em que nos hospedamos, uma placa advertia para não se levarem crianças nos quartos. Presenciamos, ainda, a greve de servidores do judiciário, as manifestações de indígenas contra o desprezo ou negligência com que são tratados, ou seja, a luta coletiva bem diferente da miscelânea da classe governante. Respondendo de forma mais direta a sua pergunta, você pode ver que a dialética entre o centro e a periferia existe em todas

as partes da sociedade. Porém, a fronteira não é a mesma na periferia. Ela contém formas institucionais, culturais, históricas contra o poder do centro na forma capitalista, contra todas as formas de exclusão que se podem identificar com base nos direitos humanos. Na fronteira, vista como um espaço-tempo, como cronotopo, se desenvolvem outras formas de regulação da sociedade, que visam controlar as relações com o trabalhador social geral através de formas novas, organizar outra distribuição da riqueza, superar a pobreza etc. O sentido da minha resposta deveria mostrar que, com vistas a desvelar o problema da fronteira e as estruturas da fronteira, é preciso analisar não só as estruturas da semiosfera, mas também a estrutura da noosfera. Trata-se do espaço-tempo do planeta Terra na forma da transformação da biosfera pelos seres humanos. A base dessa transformação até o presente é o trabalho humano na sua forma dupla: produzir bens e ganhar outros bens com base na energia gasta (através do dinheiro que expressa essa energia), de forma a ganhar sua vida. Por isso tudo, as explicações de Karl Marx, agora como antes, têm muita importância entre as teorias citadas (e entre muitas outras teorias), aqui, para desenvolver formas adequadas de entender o problema da fronteira.

Maria Sílvia: Appadurai¹², em seu texto sobre a globalização, defende a neces-

¹² APPADURAI, Arjun. Grassroots globalization and the research imagination. In: APPADURAI, Arjun (Ed.). *Globalization*. Duke UP: Durham, 2001. p. 1-21.

sidade do diálogo entre regiões centrais e periféricas neste momento atual. Como você vê essa possibilidade, sem a primazia do eurocentrismo?

Wolfgang Jantzen: Com base em minhas respostas anteriores, você pode ver que, para mim, o centro e a periferia não são lugares, mas espaço-tempos fluidos, conforme Appadurai prevê. Por isso, os lugares dos países desenvolvidos só aparentemente são centrais, e aqueles dos países subdesenvolvidos, só aparentemente periféricos. O centro verdadeiro é a atividade, o qual pode ser visto, também, como um cronotopo fluido, ou seja, o movimento e a pulsação do trabalhador social geral em sua forma histórica no capitalismo de hoje. O poder deste centro se expressa pelo poder dos capitalistas, que pode ser visto, também, na forma genérica, como “capitalista coletivo ideal”. É semelhante à ideia do “Império” bem conhecido pelos livros de Michael Hardt e Antonio Negri¹³, embora não me agrade a superficialidade de suas argumentações, tanto no que diz respeito aos movimentos do capitalismo, como no que concerne aos movimentos do povo do mundo globalizado. Desaparecem, nesse caso, todas as diferenças institucionais, locais, de qualificação, de exclusão pelo trabalho e também do trabalho, na sua visão total de uma “multidão” como sujeito novo da revolução. Com isso volto ao núcleo de sua pergunta. Para explicar essa situação,

¹³ HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Imperio*. Barcelona: Paidós Iberica, 2005; HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multitud: guerra y democracia en la era del Imperio*. Madrid: Debate, 2004.

não podemos nos basear na ideia de centro e de periferia, mas na ideia de fronteira. A cooperação entre as diferentes regiões da periferia econômica do capitalismo (os países subdesenvolvidos) e suas regiões centrais se pode entender com base no nascimento de uma cultura humanística global, que respeita as diferenças com base nos direitos humanos e rumo a uma democracia verdadeira. Podemos presenciar essa globalização das culturas democráticas em oposição às ideologias dos dominantes em suas formas cambiantes entre os ditadores, por um lado, e uma democracia só representativa e não participativa, por outro lado. Podemos analisar essa mudança nas formas do domínio com base na figura da mercadoria como forma basal da sociedade. As pessoas que dominam transformam sua força de trabalho para adquirir o poder como base de seu capital social, cultural, simbólico e, também – muito claro – de seu capital econômico. Elas conhecem sua alienação, porém gostam e desfrutam de seu bem-estar – expresso num trecho da obra de Karl Marx¹⁴. Podemos ver, atual-

¹⁴ MARX, Carlos; ENGELS, Frederico. *La sagrada familia ou crítica de la crítica crítica*. Buenos Aires: Editorial Claridad, 1971: “La clase poseedora y la clase proletaria presentan el mismo estado de desposesión. Pero la primera se complace en su situación, se siente establecida en ella sólidamente, sabe que la alienación discutida constituye su propio poder y posee así la apariencia de una existencia humana; la segunda, por el contrario, se siente aniquilada en esta pérdida de su esencia, y ve en ella su impotencia y la realidad de una vida inhumana. Ella se encuentra, para emplear una expresión de Hegel, en el rebajamiento en rebelión contra ese rebajamiento, rebelión a la cual es em-

mente, que a fronteira está se modificando, de formas locais e nacionais para formas globalizadas com o uso da internet e dos meios de comunicação eletrônicos pela juventude de muitos países. É claro que existem movimentos contrários que visam enredar esses movimentos, e existe o perigo de enredar-se na teia, no emaranhado das ideologias dominantes. Trata-se, no entanto, da situação de fronteira presente em todos os lugares, tanto nos processos da globalização, como nos processos que vimos em São Gabriel da Cachoeira, AM e que estamos analisando.

Maria Sílvia: Você me contou que proferiu, no final de 2010, com base em nossa expedição ao Alto Rio Negro, uma conferência com o título *A educação dos povos indígenas na Amazônia – por que Luria não tinha razão em seu relato de Usbekistan*. Pode nos explicar, de forma sintética, sua discordância com relação a este famoso relato de Luria?¹⁵

Wolfgang Jantzen: Minha crítica em relação a Luria tem a ver com o dualismo de funções superiores e inferiores com base em suas interpretações teóricas, como no caso de explicar o uso diferente de soluções de silogismos em situações familiares ou não familiares. As respostas que os trabalhadores rurais de Usbekistán forneceram

pujada, necesariamente, por la contradicción que existe entre su naturaleza humana y su situación, que constituye la negación franca, neta y absoluta de esa naturaleza” (p. 50).

¹⁵ LURIA, Alexander R. *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal, 1987.

a Luria apenas lhe pareceram subdesenvolvidas sob a ótica da forma lógico-funcional, e não propriamente como forma de pensamento, que pode até expressar-se através das soluções dos silogismos, porém, em função de seu contexto histórico-cultural, só se expressa para explicar situações conhecidas. Luria não deixou claro qual seria a importância do pensamento formal baseado em silogismos. Creio que considerava só a base como natural, e as funções superiores, como histórico-culturais. Já Vygotski em seu livro “A teoria das emoções”¹⁶ criticou essa solução que ele próprio havia utilizado durante muitos anos. Esse dualismo parecia-lhe a expressão muito clara da visão dualista do cartesianismo. Em lugar disso, estabeleceu, em sua obra tardia, a diferença entre a forma rudimentar e a forma ideal. A forma rudimentar já contém, em suas origens, em seu núcleo, também a forma ideal. Em nenhum momento ela é só natural - ou seja, é social desde o princípio¹⁷. Com base nessa ideia, Vygotski questionou definitivamente o cartesianismo presente na psicologia. Ele reelaborou toda sua teoria a partir de sua conferência sobre “o primeiro ano” de novembro de 1932¹⁸. Não obstante seus grandes méritos, Luria nunca entendeu corretamente essa virada teórica

¹⁶ VYGOTSKI, Lev S. *Teoría de las emociones*. Estudio histórico-psicólogo. Madrid: Akal, 2004.

¹⁷ VYGOTSKI, Lev S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jan (Eds.). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354.

¹⁸ VYGOTSKI, Lev S. El primer año. En: VYGOTSKI, Lev S. *Psicología infantil*. Obras escogidas IV. Madrid: A. Machado libros, 1996. p. 275-318.

fundamental, o que podemos perceber em sua compreensão bastante rudimentar da ideia de vivência que Vygotski considerava como unidade básica da psicologia; também em sua compreensão da ideia de sentido pessoal de Leontiev¹⁹, o qual buscava desenvolver a ideia de Vygotski. Resultou com isso, no relato de Luria, uma ontologia das coisas, porém ele não chegou a entender os processos dialéticos que se realizam como “autoignição”²⁰, da forma com que Vygotski descreveu o problema do desenvolvimento da linguagem por sinais dos surdos-mudos. Esses sinais espontâneos apresentam-se como fundamento de uma cultura especial dos surdos-mudos, mesmo daqueles sem educação formal. Com base nessa ideia, Vygotski levou mais adiante sua teoria nova da espontaneidade em “Pensamento e Linguagem”. Esta diferença e conexão das formas rudimentar e ideal pode-se encontrar, de forma muito semelhante às ideias de Vygotski, na distinção entre desenvolvimento funcional e ótimo do psicólogo Kurt Fischer da univer-

sidade de Harvard²¹. Resumindo: Luria não conseguiu ver que a forma rudimentar já é dialética por natureza. Por isso interpretou os resultados de sua investigação do ponto de vista da forma lógico-analítica do pensamento. Porém, se não nos dermos conta da mitologia dialética como filosofia e também enciclopédia dos povos chamados primitivos – tanto os povos de Uzbequistão como os povos indígenas de hoje – cometeremos uma falta fundamental: aquela de não reconhecer essa forma dialética, não a reconstruir e não tomá-la como base no processo de ensino e aprendizagem das crianças, dos estudantes indígenas. Nesse sentido, se só confrontarmos o pensamento dialético das culturas indígenas dentro de uma orientação para os objetos e não para os processos, estaremos contribuindo para uma nova onda de colonização; ou, na linha do pensamento de Paulo Freire, praticaremos uma educação “bancária” e não uma “educação problematizadora”, “em cujo centro se acha a pergunta: por quê?”²²

Recebido em novembro de 2011

Aprovado para publicação em dezembro de 2011

¹⁹ LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

²⁰ VYGOTSKI, Lev S. La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal. En: VYGOTSKI, Lev S. *Fundamentos de defectología*. Obras escogidas V. Madrid: A. Machado libros, 1997. p. 181-188, p. 187.

²¹ FISCHER, Kurt W.; YAN, Zheng. The development of dynamic skill theory. In: LICKLITER, Robert; LEWKOWICZ, David (Eds.). *Conceptions of development: lessons from the laboratory*. Hove, UK: Psychology Press, 2002. p. 279-312.

²² WAGNER, Christoph. Paulo Freire (1921-1997) - Alfabetización: educación para la liberación. En: *D+C Desarrollo y Cooperación*, n. 6, p. 26-29, Noviembre/Diciembre 2001. Disponível em: <<http://www.inwent.org/E+Z/zeitschr/ds601-10.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos inéditos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação, para o desenvolvimento científico e para a atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da *Série-Estudos* e que, por essa razão, contribuam para oferecer sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação de pareceristas *ad hoc* convidados pelo Conselho Editorial da *Série-Estudos*.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) O envio de originais deverá conter, obrigatoriamente:
 - Título em português e inglês; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m).
 - Resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key words*, ambas em número de três.
 - Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70); (SAVIANI, 1987, p. 70).

- As referências, no final do texto, em ordem alfabética, devem seguir rigorosamente as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em sequência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.
- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados por e-mail, com texto elaborado em português, corrigido e revisado; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; editor Word for Windows, a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
 - 7) Eventuais ilustrações, com respectivas legendas, devem ser apresentadas separadamente, em formato JPG, TIF, WMF ou EPS, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico e ilustrações deverão ser em preto e branco.
 - 8) Os artigos que não obedecerem rigorosamente às normas de publicação serão recusados pela forma e devolvidos com justificativa.
 - 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da *Série-Estudos*.
 - 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
 - 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da *Série-Estudos* ou da Universidade Católica Dom Bosco.
 - 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte e-mail: bittar@ucdb.br, com cópia para serieestudos@ucdb.br.

Lista de periódicos que fazem permuta com a Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR / Universidade Paranaense-UNIPAR / Umuarama, PR
- 2) Argumento – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiáí, SP
- 3) Asas da Palavra / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém, PA
- 4) Avesso do Avesso / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba, SP
- 5) Biomassa e Energia / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa, MG
- 6) Bolema – Boletim de Educação Matemática / UNESP – Rio Claro / Rio Claro, SP
- 7) Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro, SP
- 8) Caderno Brasileiro de Ensino de Física / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / Florianópolis, SC
- 9) Caderno Catarinense de Física / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis, SC
- 10) Caderno de Estudos e Pesquisas / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / São Gonçalo, RJ
- 11) Caderno de Pesquisa / Fundação Carlos Chagas / São Paulo, SP
- 12) Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão / Universidade Ibirapuera / Moema, SP
- 13) Cadernos / Centro Universitário São Camilo / São Paulo, SP
- 14) Cadernos Camiliani / União Social Camiliana / São Camilo, ES
- 15) Cadernos da Escola de Comunicação / Complexo de Ensino Superior do Brasil-UniBrasil / Curitiba, PR
- 16) Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais / Faculdades do Brasil-UniBrasil / Curitiba, PR
- 17) Cadernos da Graduação / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza, CE
- 18) Cadernos de Educação / UNIC-Universidade de Cuiabá / MT
- 19) Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas-UFPel / RS
- 20) Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 21) Cadernos de Pesquisa - Turismo / Faculdades de Curitiba / Curitiba, PR
- 22) Cadernos de Pesquisa / Universidade Federal do Maranhão / São Luís, MA
- 23) Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / Vitória, ES
- 24) Cadernos de Psicologia Social do Trabalho / Universidade de São Paulo-USP / SP

- 25) Cadernos do Centro Universitário São Camilo / Centro Universitário São Camilo / São Paulo, SP
- 26) Cadernos do UNICEN / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 27) Caesura / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas, RS
- 28) Cesumar Saúde / Centro Universitário de Maringá / Maringá, PR
- 29) Cesur em Revista / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Rondonópolis, MT
- 30) Ciências & Educação / Faculdade de Ciências da Unesp -UNESP / Lorena, SP
- 31) Ciências da Educação de Santa Catarina / Tubarão, SC
- 32) COGNITIO – Revista de Filosofia / Centro de Estudos do Pragmatismo / PUC-SP
- 33) Coletânea – Revista Semestral de Filosofia e Teologia da Faculdade de São Bento / Rio de Janeiro, RJ
- 34) Comunicarte / Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC / SP
- 35) Conhecendo a Enfermagem / Universidade do Sul Canoas, RS
- 36) Diálogo / Centro Universitário La Salle-UNILASALLE / Centro Universitário Salesiano-UNISAL / Lorena, SP
- 37) Diálogo Educacional / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 38) Educação – Revista de Estudos da Educação / Universidade Federal de Alagoas - UFAL / Maceió-AL
- 39) Educação – Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria, RS
- 40) Educação & Linguagem / Universidade Metodista de São Paulo / SP
- 41) Educação & Realidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 42) Educação e Filosofia / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 43) Educação e Pesquisa / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 44) Educação em Debate / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza, CE
- 45) Educação em Foco / Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF / MG
- 46) Educação em Questão / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN / RN
- 47) Educação em Revista / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 48) Educação UNISINOS / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo, RS
- 49) Educação: Teoria e Prática / Instituto de Biociências-UNESP / Rio Claro, SP
- 50) Educar em Revista / Universidade Federal do Paraná-UFPR / Curitiba, PR
- 51) Educativa / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 52) Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília, DF
- 53) Emancipação / Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR
- 54) Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências / Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / MG
- 55) Ensaio / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro, RJ
- 56) Ensino em Re-vista / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 57) Espaço Pedagógico / Universidade de Passo Fundo / RS
- 58) Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília, SP
- 59) Estudos / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 60) Estudos de Jornalismo e Relações Públicas / Universidade Metodista de São Paulo / SP

- 61) Extra-Classe – Revista de Trabalho e Educação / Sindicato de Professores do Estado de Minas Gerais / Belo Horizonte, MG
- 62) Foco – Revista do Curso de Letras / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto, SP
- 63) Fragmentos de Cultura / Universidade Católica de Goiás-UCCG / GO
- 64) Gestão e Ação / Universidade Federal da Bahia / Salvador, BA
- 65) História da Educação / Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação / Pelotas, RS
- 66) Ícone / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia, MG
- 67) Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora / MG
- 68) Inter-ação / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 69) Intermeio – Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS / Campo Grande, MS
- 70) Justiça e Sociedade / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente, SP
- 71) Letras Contábeis / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié, BA
- 72) Letras de Hoje / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 73) Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão, SC
- 74) Linhas Críticas / Universidade de Brasília-UnB / DF
- 75) Métis / Universidade de Caxias do Sul-UCS / RS
- 76) Movimento / Universidade Federal Fluminense-UFF / Niterói, RJ
- 77) Natureza e Artificio / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes, SP
- 78) Nuances / Universidade Estadual Paulista-UNESP / SP
- 79) Os Domínios da Ética / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte, MG
- 80) Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão, SC
- 81) Paradoxa / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / Rio de Janeiro, RJ
- 82) PerCurso: Curitiba em Turismo / Faculdades de Curitiba / PR
- 83) Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis, SC
- 84) Philosophos – Revista de Filosofia / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 85) Phrónesis – Revista de Ética / Pontifícia Universidade Católica-PUC-Campinas, SP
- 86) Poiésis – Revista Científica em Educação / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão, SC
- 87) Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho, RO
- 88) Pró-Discente / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / ES
- 89) Pro-Posições / Faculdade de Educação-UNICAMP / SP
- 90) PSICHÊ – Revista de Psicanálise / Universidade São Marcos / São Paulo, SP
- 91) Psicologia Clínica / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUCRJ / RJ

- 92) Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP / SP
- 93) PSICO-USF / Universidade São Francisco / Bragança Paulista, SP
- 94) Publicações ADUFPB / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 95) Raído / Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD / Dourados, MS
- 96) Revista 7 Faces / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira-FUNCESI / MG
- 97) Revista Alcance / Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI / Itajaí, SC
- 98) Revista Ambiente e Educação / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande, RS
- 99) Revista Anamatra / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 100) Revista Baiana de Educação Física / Salvador, BA
- 101) Revista Brasileira de Economia de Empresas / Universidade Católica de Brasília / Taguatinga, DF
- 102) Revista Brasileira de Educação Especial / Universidade Estadual Paulista / Marília, SP
- 103) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 104) Revista Brasileira de Gestão de Negócios / Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado / São Paulo, SP
- 105) Revista Brasileira de Orientação Profissional / Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto, SP
- 106) Revista Brasileira de Tecnologia Educacional / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília, DF
- 107) Revista Caatinga / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 108) Revista Cadernos / Centro Universitário São Camilo / São Paulo, SP
- 109) Revista Cadernos de Campo / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 110) Revista Cesumar / Centro Universitário de Maringá / Maringá, PR
- 111) Revista Ciência e Educação / UNESP-Bauru / Bauru, SP
- 112) Revista Ciências Humanas / Universidade de Taubaté-UNITAU / SP
- 113) Revista Ciências Humanas da URI / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI / Frederico Westphalen, RS
- 114) Revista Científica / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa, RJ
- 115) Revista Científica da Unicastelo / Universidade Camilo Castelo Branco-Unicastelo / São Paulo, SP
- 116) Revista Científica FAESA / Faculdade de Tecnologia FAESA / Vitória, ES
- 117) Revista Cocar / Universidade do Estado do Pará / Belém, PA
- 118) Revista Colloquim e Justiça e Sociedade / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente, SP
- 119) Revista Contemporânea de Ciências Sociais Aplicadas da FAPLAN / Passo Fundo, RS
- 120) Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação / Universidade do Vale do Itajaí, SC
- 121) Revista da Educação Física / Universidade Estadual de Maringá / Maringá, PR
- 122) Revista da Faculdade Christus / Faculdade Christus / Fortaleza, CE
- 123) Revista da Faculdade de Educação / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres, MT

- 124) Revista da Faculdade de Santa Cruz / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba, PR
- 125) Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia / Salvador, BA
- 126) Revista da FAPA / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo, SP
- 127) Revista de Administração / Centro de Ensino Superior de Jataí-CESUT / GO
- 128) Revista de Ciências da Educação / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL / Campinas, SP
- 129) Revista de Ciências Sociais e Humanas / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis, SC
- 130) Revista de Contabilidade do IESP / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 131) Revista de Direito / Universidade de Ibirapuera / São Paulo, SP
- 132) Revista de Divulgação Cultural / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 133) Revista de Educação / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 134) Revista de Educação ANEC / Associação Nacional de Educação Católica do Brasil-ANEC / Brasília, DF
- 135) Revista de Educação CEAP / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP / Salvador / BA
- 136) Revista de Educação Pública / Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / MT
- 137) Revista de Estudos Universitários / Universidade de Sorocaba-UNISO / SP
- 138) Revista de Letras / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza, CE
- 139) Revista de Negócios / Fundação Universidade Federal de Blumenau-FURB / SC
- 140) Revista de Psicologia / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza, CE
- 141) Revista do CCEI / Universidade da Região da Campanha / Bagé, RS
- 142) Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria, RS
- 143) Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos / Instituição Toledo de Ensino-ITE / Bauru, SP
- 144) Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Sergipe-UFS / São Cristóvão-SE
- 145) Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 146) Revista dos Expoentes / Universidade de Ensino Superior Expoente-UniExp / Curitiba, PR
- 147) Revista Educação / Porto Alegre, RS
- 148) Revista Educação e Ensino / Universidade São Francisco-USF / Porto Alegre, RS
- 149) Revista Educação e Movimento / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba, PR
- 150) Revista Educação e Realidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre, RS
- 151) Revista Ensaios e Ciências / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande, MS
- 152) Revista Espaço / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo

- 153) Revista Estudos Lingüísticos e Literários / Universidade Federal da Bahia / Salvador, BA
- 154) Revista Faces da Academia / Faculdade de Dourados-UNIDERP.FAD / Dourados, MS
- 155) Revista FAMECOS / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / Porto Alegre, RS
- 156) Revista Fórum Crítico da Educação / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro, RJ
- 157) Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo, RS
- 158) Revista Horizontes / Universidade São Francisco-USF / Bragança Paulista, SP
- 159) Revista Ideação / Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE / Foz do Iguaçu, PR
- 160) Revista Idéias & Argumentos / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL
- 161) Revista Informática na Educação – Teoria e Prática / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 162) Revista Integração / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo, SP
- 163) Revista Intertemas / Associação Educacional Toledo-Presidente Prudente, SP
- 164) Revista Jurídica – FOA / Associação Educativa Evangélica / Anápolis, GO
- 165) Revista Jurídica Cesumar / Centro Universitário de Maringá / Maringá, PR
- 166) Revista Jurídica da FURB / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 167) Revista Jurídica da Universidade de Franca / Universidade de Franca / Franca, SP
- 168) Revista Leonardo / Centro Universitário Leonardo da Vinci / Indaial, SC
- 169) Revista Mal Estar e Subjetividade / Universidade de Fortaleza / CE
- 170) Revista Mimesis / Universidade do Sagrado Coração / Bauru, SP
- 171) Revista Montagem / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto – SP
- 172) Revista O Domínio da Ética / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus, AM
- 173) Revista O Eixo e a Roda / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte, MG
- 174) Revista Paidéia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto, SP
- 175) Revista Pedagogia / Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC / SC
- 176) Revista Plures / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto, SP
- 177) Revista Prosa / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande, MS
- 178) Revista Psicologia Argumento / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 179) Revista Psicologia em Foco / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI / Frederico Westphalen, RS
- 180) Revista Quaestio / Universidade de Sorocaba-UNISO / Sorocaba, SP
- 181) Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência) / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande, MS
- 182) Revista Reflexão e Ação / Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC / RS
- 183) Revista Semina / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo, RS
- 184) Revista Sociedade e Cultura / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia, GO

- 185) Revista Tecnologia da Informação / Universidade Católica de Brasília-UCB / Brasília, DF
- 186) Revista Teoria e Prática / Universidade Estadual de Maringá / Maringá, PR
- 187) Revista Trilhas / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém, PA
- 188) Revista UNIABEU / Associação Brasileira de Ensino Universitário-UNIABEU / Belford Roxo, RJ
- 189) Revista Unicsul / Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul / SP
- 190) Revista UNIFIEO / Centro Universitário-FIEO / Osasco, SP
- 191) Santa Lúcia em Revista / Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis Santa Lúcia / Mogi-Mirim, SP
- 192) Scientia / Centro Universitário Vila Velha-UW / Vitória, ES
- 193) Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / SC
- 194) Sociais e Humanas – Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Maria / RS
- 195) T e C Amazônia / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte, MG
- 196) Tecnologia & Cultura – Revista do CEFET/RJ / Centro Federal de Educação / Rio de Janeiro, RJ
- 197) TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UERJ / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro, RJ
- 198) Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas, RS
- 199) Tópicos Educacionais / Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Recife, PE
- 200) UNESC em Revista / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo-UNESC / Colina, ES
- 201) UniCEUB em Revista / Centro Universitário de Brasília-UniCEUB / Brasília, DF
- 202) UniCiência - Revista Científica da UEG / Fundação Universidade Estadual de Goiás-UEG / Anápolis, GO
- 203) UNICiências / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 204) Unimar Ciências / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília, SP
- 205) UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista / Universidade Paulista-UNIP / São Paulo, SP
- 206) Universa / Universidade Católica de Brasília-UCB / DF
- 207) Universitária – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito / Centro Universitário Toledo-UNITOLEDO / Araçatuba, SP
- 208) UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação / Universidade Norte do Paraná-UNOPAR / Londrina, PR
- 209) Ver a Educação / Universidade Federal Pará-UFGA / Belém, PA
- 210) Veritas – Revista de Filosofia / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 211) Vertentes / Universidade Federal de São João Del-Rei / MG
- 212) Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão, SC
- 213) Zetetiké / UNICAMP / Campinas, SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) AILA – International Association of Applied Linguistic / Open university / United kingdom – Ukrainian
- 02) Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación / Universidad de Medellín / Medellín – Colômbia
- 03) Anthropos – Venezuela / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) Cuadernos de Administración / Pontificia Universidad Javeriana / Bogota – Colômbia
- 06) Cuadernos de Relaciones Laborales / Universidad Complutense / Madrid – España
- 07) Educación de adultos y desarrollo / DW Internacional / Bonn – Alemanha
- 08) Horizontes Educativos / Universidad Del BIO-BIO / Chile
- 09) Infancia en eu-ro-pa / Asociación de Maestros Rosa Sensat / Barcelona – España
- 10) Learner Autonomy: New Insights / ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte, MG
- 11) Lexis / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín – Colômbia
- 12) Ludus Vitalis 1 / Universidad autónoma Metropolitana Iztalapa / México
- 13) Nexos / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 14) Padres/Madres de alumnos/alumnas / CEAPA / Madrid – España
- 15) Política y Sociedad / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 16) Proyección investigativa / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 17) Revista Boliviana de Física / Universidad Mayor de San Andrés -
- 18) Revista Contextos Educativos / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 19) Revista de ciencias humanas / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 20) Revista de Filosofía y Teología ALPHA OMEGA / Ateneo Pontificio Regina Apostolorum – Roma
- 21) Revista de Investigaciones de la Unad / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 22) Revista de La CEPA / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago – Chile
- 23) Revista de pedagogía / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 24) Revista Universidad EAFIT / Universidad EAFIT / Medellín – Colombia
- 25) Revolución Educativa al Tablero / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogota – Colombia
- 26) Salud Pública de México / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 27) Santiago: revista de la Universidad de Oriente / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba – Cuba
- 28) Signos Universitarios / Universidad del Salvador / Buenos Aires – Argentina
- 29) *Thélème* - Revista Complutense de Estudios Franceses / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España
- 30) Utopia / Dirigine a Departamento Pastoral de La UPS

Este periódico usa a fonte tipográfica
Clearly Gothic Light para o texto
e a fonte Clearly Gothic para os títulos.
Foi impresso pela Gráfica Mundial,
para a Universidade Católica Dom Bosco,
em dezembro de 2011,
com tiragem de 1.000 exemplares.

