

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. 35 (jan./jun. 2013). 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. 35, p. 1-287, jan./jun. 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Lauro Takaki Shinohara*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

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

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: *Jefferson Carriello do Carmo*

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

Editor Responsável

Jefferson Carriello do Carmo (jefferson@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Marta Regina Brostolin

Ruth Pavan

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Flavinês Rebolo

Conselho Científico

Ahyas Siss – UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior – UFSCar

Belmira Oliveira Bueno – USP

Celso João Ferretti – UTFPR

Graça Aparecida Cicillini – UFU

Emília Freitas de Lima – UFSCar

Gaudêncio Frigotto – UERJ

Hamid Chaachoua – Université Joseph Fourier
(UJF)/França

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
(UNLu)/Argentina

Valdemar Sguissardi – UFSCar/UNIMEP

Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP

Nominata de Pareceristas Ad hoc

Alessandra Cristina Furtado – UFGD

Flavinês Rebolo – UCDB

Giselle Cristina Martins Real – UFGD

Heitor Homero Marques – UCDB

José Licínio Backes – UCDB

Leny Rodrigues Martins Teixeira – UNESP

Maria Susana Vasconcelos Jimenez – UECE

Marilda Moraes Garcia Bruno – UFGD

Mariluce Bittar – UCDB

Morgana de Fatima Agostini Martins – UFGD

Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

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*

Revisão de texto: *Maria Helena Silva Cruz*

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

É com imensa satisfação que apresento o número 35 da Revista Série-Estudos. Esse sentimento ocorre por duas razões. O primeiro porque estamos inaugurando um novo ciclo da revista, a partir desse número ela passa a ser somente *online* visando ser mais interativa, prática e ágil. Nessa versão, a revista, disponibilizada na Plataforma *Open Journal Systems*, poderá ser facilmente acessada, e os artigos poderão ser baixados e lidos na íntegra. O segundo é que a revista mantém a qualidade dos artigos publicados, tendo em vista contribuir para a produção e socialização do conhecimento científico no âmbito acadêmico e fora dele. Enquanto reflete sobre a educação nos seus vários contextos e significados, um veículo de divulgação da produção do conhecimento científico provoca o debate, a crítica acerca dos temas educacionais e da relação ensino/aprendizagem sem, contudo, perder seu foco, o debate da e sobre a educação brasileira. Isso pode ser observado na seção **Artigos**. O primeiro *História e historiografia das políticas educacionais*, de José Luís Sanfelice, que faz parte da sessão **Ponto de Vista**, é uma comunicação que originalmente foi apresentada na mesa-redonda intitulada “História e Historiografia das Instituições e das Políticas Educacionais”, no IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – “História da Educação Brasileira: Experiências e Peculiaridades” promovido pelo GT Paraíba do HISTEDBR, em conjunto com os Programas de Pós-Graduação em Educação e História da Universidade Federal da Paraíba, e realizado entre 31 de julho e 03 de agosto de 2012. No segundo texto, *A formação política em Rousseau: uma introdução*, de Wilson Alves de Paiva, o autor mostra que, apesar do elogio que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) tece à educação doméstica na obra “Emílio ou da Educação”, seu intento educacional não é a formação de um homem isolado, fora do contexto social no qual vive, mas o homem no sentido pleno, isto é, preparado para viver em qualquer sociedade e até mesmo participar da vida política. Nisso, o “Contrato social” serve de lição ao Emílio como um parâmetro para julgar as sociedades existentes e servir de base para que o educando possa compreender os princípios de uma sociedade justa. O terceiro, *Conhecimento, interesse e pesquisa educacional: um possível diálogo entre Bourdieu e Habermas*, de Ana Lúcia Felix dos Santos e Sávio Assis de Oliveira, toma a relação conhecimento e interesse, enquanto dialético que constitui a produção de conhecimento e é dela inseparável. Busca analisar no pensamento de Bourdieu e Habermas os fatores que influenciam a escolha dos objetos de estudo. Propõe uma discussão a partir de reflexões acerca da realidade social como totalidade e das relações entre sujeito e objeto, teoria e método, tentando desvelar os condicionantes que estão na base e no interior da produção do conhecimento e que podem ser analisados à luz da relação entre conhecimento e interesse. O quarto, *Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu*, de Luis Antonio Groppo. A partir da revisão bibliográfica, o autor aplica a noção de campo social de Bourdieu para criar um esboço do campo das práticas socioeducativas no Brasil. Avalia a noção de campo de Bourdieu, apresentando referenciais para a sua análise, em destaque *doxa* e *nomos*. Avalia os principais agentes deste campo no que se refere ao seu processo de legitimação:

mercado social, Estado e universidades. Avalia, enfim, três diferentes candidatos à elaboração da *doxa* deste campo: educação popular, educação não formal e a pedagogia social. Na atualidade, a pedagogia social parece ter ganhado a hegemonia, com sua proposta que associa o “social” à exclusão e o “educativo” à inclusão, cuidado e prevenção. No quinto, *Virtudes e concepções de educação moral para o desenvolvimento da autonomia*, os autores Talita Carneiro Gader Safa e Samuel Mendonça partem da seguinte problematização: há virtudes e concepções de educação moral que podem auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos educadores? A partir dessa indagação, procuram discutir a questão das virtudes e concepções de educação moral, a partir de Aristóteles, utilizando Puig como intérprete, principalmente, da mesma forma que discorre sobre a questão da autonomia, utilizando Zatti e Freire. O sexto, *Desigualdades sociais e acesso às mídias em ambientes escolares e familiares*, de Lina Cardoso Nunes, Lúcia Regina Goulart Vilarinho. Seus autores partem da seguinte indagação: como crianças e jovens, pertencentes a diferentes classes sociais, concretizam a sua relação/utilização das mídias? Para responder a essa indagação, foram ouvidos gestores, professores e alunos de duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. O estudo, de natureza qualitativa, evidenciou que os alunos dessas escolas, pertencentes a classes sociais menos privilegiadas, não podem ser caracterizados como excluídos digitais, pois, além do acesso às diversas mídias, demonstram possuir diversas habilidades na utilização delas. O sétimo, *O trânsito e o transporte na cidade: caminhos propostos pelas crianças para uma maior mobilidade em Maringá, PR*, de Verônica Regina Müller e Fabiana Moura Arruda, analisa as opiniões e propostas das crianças para o transporte, trânsito e mobilidade urbana no município de Maringá, PR. Os resultados mostram que elas estão insatisfeitas com a falta de segurança, de respeito dos motoristas com a sinalização e com as regras do trânsito, bem como com as poucas oportunidades que têm de se deslocarem pela cidade. No oitavo, *Formação política e profissional: um desafio do núcleo de ensino profissional livre nova Piratininga (1979-1996)*, seus autores, Maria Inês Paulista, Carlos Bauer, investigam a formação política e profissional dos trabalhadores do Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga desde sua fundação, nos anos de 1979, época da ditadura militar do Brasil, e seu percurso até o ano de 1996. O objetivo principal foi verificar a concepção de formação adotada pela instituição fundada por um grupo de sindicalistas que fazia oposição ao sindicato metalúrgico estabelecido. O nono, *Práticas docentes e enfrentamentos: de um modelo de intervenção a um modelo de cuidado*, de Márcio Luis Costa e Anita Guazzelli Bernardes, reflete sobre o tema do cuidado nas práticas docentes, focando desafios que esse tipo de tema sugere ao cotidiano universitário. Cuidado e práticas docentes são considerados pelos autores linhas passíveis de avizinham-se em uma composição momentânea. A análise dessa composição momentânea sugere possibilidade de reinvenção das práticas docentes a partir do cuidado e da alteridade. Isso implica demandas de uma estética da existência em que se tenha coragem de transformar-se lentamente, e uma sensibilidade à provocação em relação ao fazer viver potências performáticas e ao denunciar/romper axiomas estáticos. O décimo, *A educação e o ensino de...: relações tecidas em composições cujo denominador comum é o aprender*, de Janete Magalhães Carvalho, a autora problematiza a composição curricular na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que concebe a educação como campo da “pesquisa básica” em cursos

de mestrado acadêmico, e o ensino de como campo da “ciência aplicada”, profissionalizante, centrada em conteúdos específicos que se apresentam como mestrados profissionais. Questionando a fragmentação dos saberes no contexto da sociedade em rede, pontua que tais cursos são complementares, nunca antagônicos, devendo ser integrados pela aprendizagem inventiva, pela inteligência coletiva, pela constituição do comum via ensino democrático-colaborativo. O décimo primeiro, *Sexualidade e afetividade na EFA-Puris/MG: o controle dos pais e a religiosidade das famílias*, de Jairo Barduni Filho e France Maria Contijo Coelho. Por meio da pesquisa qualitativa realizada em uma Escola Família Agrícola (EFA-PURIS) localizada na Zona da Mata/Minas Gerais no ano de 2011, o artigo problematiza os temas afetividade e sexualidade, tendo realizado levantamento de dados junto aos pais dos educandos da EFA. O décimo segundo, *Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas – 2003-2010*, de Débora Nepomuceno de Souza e Mariluce Bittar, apresenta a análise dos programas de permanência implementados nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul, em específico a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, de 2003 a 2010, no âmbito das políticas de expansão da educação superior. Os resultados indicam que, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram implementados e/ou regulamentados programas de educação superior para possibilitar a permanência dos estudantes nesse nível de ensino, como por exemplo, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Demonstam também que a permanência na IES pública não se restringe à matrícula, mas às condições econômicas para arcar com as despesas mínimas exigidas para cursar a educação superior. Conclui-se que as políticas públicas não devem garantir apenas o acesso; necessário propiciar também a permanência e a conclusão do curso em que o aluno está matriculado. No décimo terceiro, *Formação de professores: história da educação e suas interfaces com o ensino de história no Paraná (1973-2003)*, de Elaine Rodrigues, Fátima Maria Neves e Sonia Maria Vieira Negrão, objetiva-se integrar o campo de estudos acerca dos processos de apropriação e circulação dos saberes afetos ao ensino e à pesquisa em História da Educação. A temporalidade dos documentos eleitos está circunscrita nos anos de 1983 a 2003. A análise amparou-se na postura que compreende currículos ou programas disciplinares como dispositivos que tendem a legitimar discursos no campo educacional, gestando “verdades”. Ao concluir, reafirma-se que os documentos analisados e considerados como desdobramentos do ensino e da pesquisa em História da Educação no Paraná, observando-se possíveis interfaces com o conteúdo prescrito para o ensino de história, figuram e possibilitam discernir o que foi culturalmente selecionado para o conhecimento de professores e alunos. O décimo quarto, *A escolha e o uso do livro didático pelo professor das áreas de Ciências Naturais e Matemática: as pesquisas que abordam essa temática*, de Maria Aparecida de Souza Perrelli, Adriana Araújo de Lima e César Cristiano Belmar, refere-se a uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil a respeito da seleção e uso do livro didático (LD) pelos professores. São apresentados resultados relacionados com as áreas de ciências naturais (Ciências, Biologia, Física e Química) e Matemática.

Na seção **Resenhas**, Enio Freire de Paula, com o texto *Uma salada científica*, apresenta o livro *O sol morto de rir*, composto por quarenta pequenos ensaios sobre diversas áreas da Ciência, com ênfase em tópicos ligados à Astronomia, à Física e à Biologia. José Bonifácio

Alves da Silva expõe o texto *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*, que, organizado em dezesseis capítulos, traz textos de pesquisadoras/es do campo da educação com suas reflexões acerca do currículo da escola básica.

Os agradecimentos desse número vão primeiramente aos autores, que, de diferentes partes do Brasil, oferecem ao nosso leitor uma visão plural da educação brasileira, no âmbito teórico e de peculiaridades educacionais de alguns estados brasileiros. Não por menos agradecemos aos pareceristas *ad hoc* que, sem medir esforços, vêm realizado um trabalho comprometido com a qualidade dos artigos. Agradeço a todos que concretamente ou virtualmente contribuíram para esse primeiro número *online* da Revista Série-Estudos. A todos os meus sinceros e fraternos agradecimentos.

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo
Editor da Revista Série-Estudos

Sumário

Ponto de vista

História e historiografia das políticas educacionais	15
<i>History and historiography of educational policies.....</i>	<i>15</i>
José Luís Sanfelice	

Artigos

A formação política em Rousseau: uma introdução	27
<i>The political formation in Rousseau: an introduction.....</i>	<i>27</i>
Wilson Alves de Paiva	
Conhecimento, interesse e pesquisa educacional: um possível diálogo entre Bourdieu e Habermas	43
<i>Knowledge, interest and educational research: a possible dialogue between Bourdieu and Habermas.....</i>	<i>43</i>
Ana Lúcia Felix dos Santos Sávio Assis de Oliveira	
Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu.....	59
<i>A sketch of the genesis of the field of socio-educational practices in Brazil: applying the concept of social field of Bourdieu.....</i>	<i>59</i>
Luís Antonio Groppo	
Virtudes e concepções de educação moral para o desenvolvimento da autonomia.....	79
<i>Virtues and conceptions of moral education to autonomy's development.....</i>	<i>79</i>
Talita Carneiro Gader Safa Samuel Mendonça	
Desigualdades sociais e acesso às mídias em ambientes escolares e familiares	99
<i>Social inequality and access to media in school environments and family.....</i>	<i>99</i>
Lina Cardoso Nunes Lúcia Regina Goulart Vilarinho	
O trânsito e o transporte na cidade: caminhos propostos pelas crianças para uma maior mobilidade em Maringá, PR.....	117
<i>Traffic and transport in the city: ways proposed by children for greater mobility in Maringá, PR.....</i>	<i>117</i>
Verônica Regina Müller Fabiana Moura Arruda	

Formação política e profissional: um desafio do Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga (1979-1996)	137
<i>Education and training policy: a challenge of Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga (1979-1996)</i>	137
Maria Inês Paulista	
Carlos Bauer	
Práticas docentes e enfrentamentos: de um modelo de intervenção a um modelo de cuidado	157
<i>Teaching practices and confrontations: from an intervention model to a care model</i>	157
Márcio Luis Costa	
Anita Guazzelli Bernardes	
A educação e o ensino de...: relações tecidas em composições cujo denominador comum é o aprender	173
<i>Education and the teaching of...: relations thread in compositions whose common ground is learning</i>	173
Janete Magalhães Carvalho	
Sexualidade e afetividade na EFA-Puris, MG: o controle dos pais e a religiosidade das famílias	185
<i>Sexuality and affectivity in EFA-Purism, MG: parental control and religious families</i>	185
Jairo Barduni Filho	
France Maria Contijo Coelho	
Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas – 2003-2010	199
<i>Higher education policies and programs of permanence for public universities – 2003-2010</i>	199
Débora Nepomuceno de Souza	
Mariluce Bittar	
Formação de professores: história da educação e suas interfaces com o ensino de História no Paraná (1973 a 2003)	219
<i>Graduation of teachers: history of education interfacing the teaching of History in Paraná (1973-2003)</i>	219
Elaine Rodrigues	
Fátima Maria Neves	
Sonia Maria Vieira Negrão	
A escolha e o uso do livro didático pelos professores das áreas de Ciências Naturais e Matemática: as pesquisas que abordam essa temática	241
<i>The choice and the use of the textbook by teachers in the areas of Natural Sciences and Mathematics: researches on this topic</i>	241
Maria Aparecida de Souza Perrelli	
Adriana Araújo de Lima	
César Cristiano Belmar	

Resenhas

Uma Salada Científica	265
<i>A Scientific Salad</i>	265
Enio Freire de Paula	
Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica	269
<i>Desafios contemporâneos sobre currículo e escola</i>	269
José Bonifácio Alves da Silva	

Ponto de vista

História e historiografia das políticas educacionais¹

History and historiography of educational policies

José Luís Sanfelice*

*Professor Titular em História da Educação no DEFHE/FE/UNICAMP. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas 'História, Sociedade e Educação no Brasil' (HISTEDBR).
E-mail: sanfelice00@yahoo.com.br

Resumo

A presente comunicação é um exercício de historiografia. O estudo elege, para objeto de análise, três coletâneas organizadas, respectivamente, por Neves (2005), Dourado (2009) e Saviani (2010). Revela que a primeira coletânea busca a unidade teórica e metodológica na qual todos os autores se utilizam do mesmo referencial, ou seja, categorias gramscianas e marxistas. A segunda coletânea tem por eixo uma questão-problema a que se tenta responder com os recursos de várias disciplinas ou ciências sociais. A terceira coletânea é pautada pela organização diacrônica: "das origens aos dias atuais". Aproximando-se as três obras referenciadas, e guardando-se as suas diferenças, é possível concluir que, em conjunto, oferecem precioso material para a análise das políticas educacionais brasileiras do passado e do presente. Há ampla diversidade de temas e de abordagens.

Palavras-chave

Historiografia. Política educacional. História da educação.

Abstract

This communication is an exercise in historiography. The study elects to object analysis, three compilations organized respectively by Neves (2005), Dourado (2009) and Saviani (2010). It reveals that the first collection, quest theoretical and methodological unity, in which all authors have used the same reference, Gramscian and Marxist categories. The second collection is a matter-shaft problem that tries to answer with the resources of several disciplines or social sciences. The third collection is guided by diachronic organization: "origins to the present day". Approaching the three works referenced, and adhering to their differences, it is possible to conclude that, together, they provide valuable material for analysis of the Brazilian educational policies of the past and present. There is a wide diversity of topics and approaches.

Key words

Historiography. Educational policy. History of education.

¹ Comunicação originalmente apresentada na mesa-redonda intitulada "História e Historiografia das Instituições e das Políticas Educacionais", no IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – "História da Educação Brasileira: Experiências e Peculiaridades" promovido pelo GT Paraíba do HISTEDBR, em conjunto com os Programas de Pós-Graduação em Educação e História da Universidade Federal da Paraíba, e realizado entre 31 de julho e 03 de agosto de 2012.

Como ocorre em situações semelhantes, a proposta temática sugerida à mesa-redonda é suficientemente ampla para que os expositores façam suas escolhas de como melhor abordá-la. Minha opção recaiu, então, sobre a história e a historiografia das políticas educacionais. Não farei incursões na produção escrita de uma possível história das políticas educacionais de um passado recente ou longínquo e que vem sendo construída por vários agentes e historiadores da educação. Já fiz na II Jornada do HISTEDBR breve conferência em que tateava aspectos relacionados às *Fontes e história das políticas educacionais* (SANFELICE, 2004). Para agora, decidi trabalhar com obras que considero pertinentes ao campo da ciência da história e resultantes do tempo presente. O exercício de historiografia tentarei fazer por minha conta e risco.

Em relação ao conceito de historiografia de que me utilizo, vou economizar a apresentação de maiores esclarecimentos, pois o assumi no transcórre da IV Jornada do HISTEDBR com o texto *Perspectivas atuais da História da Educação* (SANFELICE, 2006), reafirmei-o no transcórre da V Jornada do HISTEDBR com o trabalho *História das Instituições escolares* (SANFELICE, 2007) e, posteriormente, com o capítulo intitulado “O HISTEDBR e a historiografia da educação brasileira” (SANFELICE, 2009).

Quanto às obras com as quais passo a dialogar, justificarei a escolha delas ao abordar cada uma. São três coletâneas com um expressivo número de autores participantes, e isso me pareceu ser uma

amostra razoável do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

I

A primeira coletânea eleita foi organizada por Neves (2005) e tem por título *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. Encontrei, já no Prefácio de Carlos Nelson Coutinho à obra, os primeiros indicadores de que seria adequado à presente mesa-redonda partilhar daquela compreensão das políticas educacionais no Brasil contemporâneo, resultante de reflexão teórica e pesquisa empírica do Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense e da Fundação Oswaldo Cruz.

Ao ler e reler o livro, tive que concordar plenamente com o seu prefaciador, Carlos Nelson Coutinho, de que nele chama a atenção:

[...] o mote metodológico que o inspira e orienta: ignorando os falsos limites impostos pela divisão universitária do trabalho intelectual, que tanto mal têm causado a uma correta compreensão dos fenômenos sociais, temos aqui o empenho para conceituar os fenômenos estritamente pedagógicos no quadro de uma ampla compreensão da totalidade social, na qual tais fenômenos encontram sua gênese e sua explicação. Como todos os verdadeiros gramscianos, Lúcia e os membros do seu Coletivo de Estudos são marxistas; e, como diria Lukács, o que distingue o marxismo da ‘ciência burguesa’ é precisamente o recurso

metodológico ao ponto de vista da totalidade (NEVES, 2005, p. 12).

Incorporo o mote identificado: o que distingue o marxismo da ciência burguesa é precisamente o recurso metodológico ao ponto de vista da totalidade.

Em tempos de estudos e trabalhos mais aligeirados e não muito preocupados com as questões de caráter metodológico, a proposta do livro organizado por Neves (2005) é no mínimo alvissareira e independentemente de se concordar ou não com as teorias gramscianas ali utilizadas.

Surpreendeu-me também a coerência interna da coletânea uma vez que todos os autores, dos vários capítulos, buscaram efetivamente se apropriarem das categorias de análise do pensamento de Gramsci para desenvolverem os seus respectivos temas de pesquisa. O eixo central da obra é “a ampliação do Estado brasileiro a partir dos anos 1980 no contexto de implantação e aprofundamento do modelo societário neoliberal”, conforme ficou explicitado por Neves (2005, p. 15) na Apresentação. O argumento a ser desenvolvido é o de que o neoliberalismo que veio se desenvolvendo no Brasil resultou de um programa político específico – o programa da denominada Terceira Via, conforme sistematizado por Anthony Giddens. O livro pretende ser uma crítica a esse modelo a partir do conceito gramsciano de ‘Estado ampliado’ e que assume, cada vez mais, o papel de Estado educador.

Na **Introdução**: Gramsci, o Estado Educador e a nova pedagogia da hegemonia, sob a responsabilidade de Neves

e R. Sant’anna, fica explícita a noção de que “as formações sociais capitalistas são um bloco histórico formado por estrutura e superestrutura, havendo, pois, ‘uma necessária reciprocidade’ entre ambas, ‘reciprocidade que é o processo dialético real’, conforme a teoria gramsciana. As sociedades capitalistas são analisadas sob uma ótica de dupla contradição: “a contradição entre socialização do trabalho e apropriação privada do trabalho social e a contradição entre socialização da política e apropriação individual ou grupista de poder” (NEVES, 2005, p. 21-22). É dada também a conotação de bloco histórico à junção do Estado *stricto sensu* com a sociedade civil (organismos políticos da sociedade civil): ‘sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção’ (p. 25).

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem

estatal e na sociedade civil. (NEVES, 2005, p. 26-27).

É bastante acentuada, apesar da citação acima, a compreensão de que a pedagogia da hegemonia não se impõe sem que ocorram inúmeras contradições e conflitos decorrentes das sociedades de classes. Pode-se mesmo afirmar que as resistências geram, no Estado *stricto sensu* e majoritariamente na sociedade civil, uma pedagogia da contra-hegemonia. As pedagogias da contra-hegemonia foram abordadas na conferência de abertura do presente seminário.

As pedagogias da hegemonia e da contra-hegemonia se deparam em especial no espaço da escola, tendo em vista a dimensão contraditória que a instituição recebeu nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Sendo o Estado capitalista um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, embora, contraditoriamente, dependendo do grau de difusão da pedagogia da contra-hegemonia na sociedade civil, a mesma escola esteja permeável à influência de outros projetos político-pedagógicos. (NEVES, 2005, p. 29).

O conjunto das substantivas transformações que o capitalismo proporcionou no final do século XX – o nível de racionalização do modo de produção, a mundialização da produção, a introdução da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos

– “determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes”. Mas junto veio “o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores”. Tornou-se necessário, por parte do capital, “redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações no limiar do século XXI” (NEVES, 2005, p. 32). E o Estado buscou novas formas para o seu papel de educador na medida em que, onde houve antes o Estado de bem-estar social, agora se implantou o Estado neoliberal.

De produtor de bens e serviços, o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como ‘excluídos’, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de forma de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe. (NEVES, 2005, p. 33).

Após a Introdução, a coletânea organizada por Neves (2005) se divide em três partes: I – A nova pedagogia da hegemo-

nia; II – A nova pedagogia da hegemonia no Brasil e, III – A nova pedagogia da hegemonia no Brasil: experiências concretas.

Em síntese, pode-se dizer que os autores primeiro apresentam os pressupostos, os princípios e as estratégias do projeto neoliberal da Terceira Via, suas implicações na formulação da nova pedagogia da hegemonia e a identificação objetiva da presença dela nas orientações e diretrizes dos organismos internacionais para que os Estados, mundialmente, orientem de forma prática suas políticas sociais e, óbvio, as políticas educacionais. A crítica, reitero, é realizada a partir das principais categorias das teorias de Gramsci.

Quanto ao Brasil, as principais alterações que por aqui ocorreram desde os anos oitenta do século XX, até o início do século XXI, são analisadas como o contexto no qual se difundiu a nova pedagogia da hegemonia e se buscou construir a sociabilidade neoliberal inspirada na Terceira Via. São focados os governos de FHC e os dois primeiros anos do governo Lula destacando-se as estratégias burguesas para a obtenção do consenso social, a reforma do Estado e os mecanismos regulatórios produzidos.

Finalmente, a pesquisa de natureza empírica contribui para que se visualize concretamente como atuam os aparelhos privados na difusão da pedagogia da hegemonia destacando os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica – diretrizes para a construção de uma nova cultura cívica –; as ações da Fundação Belgo-Mineira para educar as novas gerações de trabalhadores segundo

seus ideais, ideias e práticas; a doutrina e a prática filantrópica da Igreja Católica e a experiência da Vila Olímpica da Maré, implementada pela ONG União Esportiva Vila Olímpica da Maré (UEVOM).

Uma das conclusões a que se pode chegar com a leitura da coletânea organizada por Neves (2005) é a de que, no atual momento do capitalismo globalizado, inúmeros arranjos (políticas focadas) foram se desenvolvendo no sentido da manutenção do próprio capitalismo e em busca de um consenso dos cidadãos para que esse projeto se realize. A nova pedagogia da hegemonia espraia-se, portanto, por todos os nichos da sociedade e em suas instituições. Não é impossível afirmar que, em decorrência dela, a subjetividade das pessoas também foi atingida.

Outra conclusão, retiro-a das palavras do prefaciador da obra já citado e com o qual concordo, de novo, integralmente:

A extraordinária importância deste livro não resulta apenas dos seus méritos enquanto pesquisa teórico-empírica rigorosa e fundamentada. Resulta também do fato de que ele confirma com brilho a extraordinária fecundidade e atualidade das categorias do marxismo em geral e de Gramsci em particular – quando bem entendidas, como é precisamente o caso aqui – para a compreensão dos mais decisivos fenômenos do mundo de hoje. (NEVES, 2005, p. 13).

Encerro a minha abordagem sobre esta primeira coletânea assinalando que ela não foi produzida no campo da pesquisa histórica educacional ou da história das

políticas educacionais, mas sim da política educacional, e o seu resultado final é extremamente pertinente aos historiadores da educação. É uma leitura filosófica do real.

II

A segunda coletânea à qual quero me referir foi organizada e apresentada por Dourado (2009). Recebeu o título de Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios? A proposta do livro é:

[...] abordar os múltiplos processos regulatórios que demarcam as políticas e gestão da educação básica e superior no Brasil tendo por norte analítico uma importante questão: que novos marcos regulatórios vivenciamos na/ para a educação básica e superior no Brasil? (DOURADOS, 2009, p. 7).

Boa parte do conteúdo do livro foi previamente apresentada num seminário promovido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em abril de 2008. Pode-se dizer que o eixo unitário da obra é garantido pela pergunta acima destacada e a partir da qual os autores desenvolveram suas respectivas temáticas. O leque das temáticas é bastante amplo e o mesmo se pode dizer dos fundamentos teórico-metodológicos presentes no conjunto dos capítulos. Portanto aqui não se buscou a unidade teórico-metodológica que orientou a coletânea organizada por Neves (2005). Como já dito, a pergunta original foi o denominador comum a mover o desenvolvimento analítico dos vários textos.

A apresentação final da coletânea está composta de cinco partes, a saber:

1 Avaliando as políticas e gestão da educação básica: marcos regulatórios e perspectivas

Dois enfoques são dados ao tema. O primeiro é a busca das tendências atuais das políticas públicas sociais, com destaque às políticas educacionais na realidade brasileira, mas dentro do contexto latino-americano. O recurso é A sociologia e seus conceitos mais recentes de ação pública, *governance* e regulação usados para interpretar as relações entre Estado e sociedade civil na gestão das políticas públicas. A tese é a de que são necessárias novas categorias de análise para se entender a dinâmica social dos últimos tempos.

O segundo enfoque privilegia as relações entre avaliação e gestão no âmbito das políticas direcionadas à educação básica efetivadas no Brasil, a partir dos anos 1990.

2 Políticas curriculares e educação básica: impasses e perspectivas

Dois capítulos bem complementares entre si compõem a temática. O primeiro busca uma ampla resposta para a pergunta: porque as reformas curriculares tem fracassado no Brasil? O outro considera o currículo da educação básica um campo em movimento, um campo em permanente disputa, que merece o debate atual tendo em vista a qualidade da educação.

3 Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): limites e perspectivas

Um primeiro texto busca identificar como se inserem as facetas universalização e qualidade nos dois instrumentos de planejamento público da educação: o PNE, 2001-2011 e o PDE, 2007... e, como eles encaminham seis categorias temáticas: “[...] insumos básicos para a qualidade universal: infraestrutura; gestão; jornada escolar/organização pedagógica; avaliação; financiamento; formação e valorização profissional” (NEVES, 2005, p. 76).

O segundo texto volta-se para os mesmos dois documentos – PNE, PDE – visando resgatar o “processo de sua elaboração e aprovação, que expressa as disputas ou articulações entre diferentes concepções e projetos para a educação nacional” (NEVES, 2005, p. 101).

4 Políticas de formação de professores: novos desafios e regulações

Uma primeira abordagem do tema privilegia a questão da formação inicial dos profissionais do magistério na dimensão da prática pedagógica e também da atividade intelectual, numa postura portadora do exercício consciente da crítica e humanista.

A segunda abordagem busca:

[...] apreender e explicitar, no atual contexto sociopolítico e econômico, os novos desafios presentes no processo de definição das políticas de formação dos professores no Brasil, tomando

como foco de análise as mudanças recentes que ocorrem no curso de Pedagogia e no âmbito da Capes, bem como contribuir para ampliar o conhecimento sobre aspectos importantes dos processos políticos que engendram essa política de formação. (NEVES, 2005, p. 135-36).

5 Políticas e gestão da educação superior atual: autonomia, avaliação e financiamento

Um artigo desta última parte da coletânea busca recuperar na história da educação superior brasileira os embates travados pela sua consolidação e por meio da análise da legislação. “O pressuposto é que as políticas e a gestão da educação superior no Brasil são marcadas por múltiplas regulações, envolvendo diferentes atores, interesses e prioridades” (NEVES, 2005, p. 149). Analisam-se as políticas dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, a interpenetração das esferas pública e privada, o patrimonialismo, a desigualdade social e a ação incisiva do Estado.

Um segundo artigo elege o eixo autonomia-financiamento-avaliação para analisar como ele foi tratado nos oito anos do governo FHC e no período 2003-2008 do governo Lula no que tange a Universidade brasileira. Quais foram as vertentes marcantes que trataram do referido eixo? Público ou privado? Processo ou produto? Mercado ou sociedade?

Finalmente um terceiro artigo apresenta algumas notas teóricas sobre re-

gulação e educação superior, tomando por referência a avaliação e distinguindo as políticas de Estado das políticas de governo.

O propósito da coletânea, a partir da pergunta que a motivou, acredito ter sido alcançado. O seu conteúdo e as diferentes abordagens adotadas pelos vários autores trazem contribuições para a história e historiografia das políticas educacionais recentes. Não me parece razoável que os historiadores da educação a ignorem sob o argumento de que ela não foi produzida no campo e com o propósito da ciência da história². Fica sinalizada, para o historiador da educação e das políticas educacionais, a necessidade da interlocução com a sociologia, a economia e a política.

III

A terceira coletânea sobre a qual quero tecer alguns apontamentos foi organizada por Saviani (2010) por ocasião do décimo aniversário da Sociedade Brasileira de História da Educação e que, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, produziu a coleção *Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil*.

² Participaram da coletânea organizada por Dourado (2009) os seguintes autores: Dalila Andrade Oliveira, Sandra Zákia Lian Sousa, João Ferreira de Oliveira, Marcelo Soares P. da Silva, Catarina de Almeida Santos, Regina Vinhares Gracindo, Andréia Ferreira da Silva, Mirian Fábria Alves, Antonio Flávio B. Moreira, Márcia Angela da S. Aguiar, Luís Fernandes Dourado, Nelson Cardoso Amaral, Alfredo Macedo Gomes e Janete Maria Lins de Azevedo.

É, sem dúvida, das três coletâneas abordadas, aquela que mais está alicerçada no campo da ciência da história. As coletâneas anteriores são imprescindíveis para a história e historiografia das políticas educacionais, mas a presente é fruto de um grupo de historiadores da educação que já produziu e continua produzindo expressivo número de trabalhos na área. Como anuncia Saviani (2010, p. 11)... “este livro foi organizado em onze capítulos dispostos em ordem diacrônica, das origens aos dias atuais”.

O livro é intitulado *Estado e políticas educacionais na História da Educação Brasileira* e tem um capítulo inicial, de autoria do próprio organizador, onde se discute a questão da promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira como uma imbricação que é analisada no tempo longo. Embora o texto de SAVIANI abranja tempos históricos com os quais as coletâneas anteriores não trabalharam, é possível afirmar que há grande relação entre sua postura teórico-metodológica e a coletânea de Neves (2005). Quanto ao tema, é desnecessário insistir, entre historiadores da educação, o quanto é relevante, para os dias de hoje, dias de privatização explícita da educação, refletir sobre as raízes históricas de tal procedimento que vem ferindo a luta progressista em defesa da escola pública de qualidade, laica, gratuita e para todos.

Na forma diacrônica anunciada, dois capítulos do livro abordam o contexto da atuação jesuítica no Brasil. Discute-se a noção de Estado, o Estado português e consequentemente do Brasil, e a política

educacional naquele modelo. Nesse caso, os textos acabam se complementando pelo conjunto de fontes e bibliografia que agregam, ou pela ênfase que cada autor atribui a determinados aspectos.

O período colonial é ainda objeto de investigação num capítulo que elege o pombalismo como tema, ou seja, “estudar o projeto da ação pombalina em matéria de ensino público à luz de sua relação com o movimento ilustrado que interagiu com o Marquês de Pombal no tempo de sua atuação política” (NEVES, 2005, p. 108-109).

As políticas da educação no Império brasileiro são abordadas por meio da sua expressão “nas principais leis que regulamentaram a educação escolar no período” (NEVES, 2005, p. 153). São analisadas as primeiras iniciativas imperiais para a difusão da instrução pública, a Reforma Couto Ferraz de 1854 e o Decreto n. 7.247 de Leôncio de Carvalho.

A seguir temos um capítulo que é mais temático do que focado em uma determinada conjuntura. Trata-se de discutir e analisar o “confessionalismo versus a laicidade no ensino público”. Há inicialmente um apuro conceitual sobre o que é laico ou leigo e sobre o *status* da laicidade, para propor a questão: “desde quando procede arguir o Estado brasileiro quanto à laicidade?” (NEVES, 2005, p. 187). O tratamento do tema se estende por toda a história do Brasil até chegar à sua configuração nos dias atuais.

A Primeira República (1889-1930) é também apresentada, na dimensão da sua política educacional, pelo exame das

leis e das Reformas. As leis são concebidas como registros de valores e de ideias característicos de um determinado período histórico. O objetivo é tornar mais claro como as reformas educacionais representam o espírito de uma época e um jogo de forças políticas.

A seguir, avançando cronologicamente, é feito um estudo das relações entre o Estado e a Escola Nova. Várias das manifestações da Escola Nova são apresentadas e se destaca o Manifesto dos Pioneiros.

O texto seguinte é dedicado à política educacional do Estado Novo estudando o sistema educacional colocado a serviço da implantação da política autoritária. Ressalta-se a concepção da educação como problema nacional, a ligação entre educação e saúde, bem como a ênfase na educação moral. Nos debates da época envolvem-se o Estado, os militares, a Igreja e os educadores, sendo os três últimos diferentes forças da sociedade civil.

O período da ditadura civil-militar do movimento de 1964 é abordado com uma discussão inicial sobre as divergências em torno da forma de interpretá-lo: golpe ou revolução? Segue uma caracterização do Estado pós-64 com destaque à Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento para explicitar, naquele contexto, a política educacional aplicada de imediato pela ditadura.

Finda-se a coletânea com uma discussão sobre o conceito de reforma e uma quase avaliação do produto histórico resultante de várias reformas educacionais ao longo das diferentes conjunturas da his-

tória do Brasil e das políticas educacionais implementadas pelo Estado³.

A coletânea organizada por Saviani (2010) não mantém uma unidade teórico-metodológica entre seus autores. A proposta parece não ter sido esta. O produto final oscila desde opções pelo marxismo, interlocuções com o marxismo ou o apelo à Nova História. A organização diacrônica para um período de longa duração, com coerência temática, assegurara a historicidade dela.

IV

Encerro agora o breve exercício aqui proposto com o apontamento de algumas questões gerais.

Os ouvintes e possíveis leitores do presente texto devem ter observado que não apresentei, a cada capítulo de cada uma das coletâneas, o resultado obtido pela análise desenvolvida pelos autores dos respectivos temas. Seria extremamente longo procurar fazê-lo. A ideia que me moveu foi a de aproximar as três coletâneas, por exemplo, para ministrar um curso

de história das políticas educacionais no Brasil. Na somatória condensada das contribuições que se pode tirar de cada uma delas, a primeira grande vantagem é a quantidade de informações que se adquire e que, no cotidiano, quando estamos mais voltados para uma atividade acadêmica específica, nos passam um tanto despercebidas. Ali temos a contribuição de múltiplos autores que se orientaram pelas coordenadas dos organizadores para trazerem suas contribuições específicas do ponto de vista teórico-metodológico, no uso e manuseio de fontes, no agregamento crítico de bibliografia e em inúmeros temas resultantes do passado remoto, do passado recente e do presente das políticas educacionais, do Estado e da sociedade civil, que foram e vêm se constituindo no Brasil.

As distintas orientações das coletâneas não são necessariamente excludentes no que diz respeito à produção do conhecimento. É claro que isso poderia ocorrer se o material analisado fosse outro. Entretanto aqui prevaleceu no meu propósito uma ideia que traduzo livremente de Wallerstein (2007, p. 106): ser histórico não é uma propriedade exclusiva das pessoas chamadas historiadores, mas é uma obrigação de todos os cientistas sociais. Ser sociológico não é uma propriedade exclusiva de certas pessoas chamadas sociólogos, mas uma obrigação de todos os cientistas sociais. Os problemas econômicos não são propriedade exclusiva dos economistas, as questões econômicas são centrais para qualquer análise científico-social. Não é seguro que os historiadores profissionais saibam mais sobre as explicações históri-

³ Apresentam a coletânea organizada por Saviani (2010) Wenceslau Gonçalves Neto, Regina Helena Silva Simões, como organizadores da coleção *Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil*. O organizador prefacia a obra e é autor de um dos seus capítulos. Os demais autores participantes são: José Maria de Paiva, Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro, Carlota Boto, Maria Cristina Gomes Machado, Luiz Antonio Cunha, Geraldo Inácio Filho, Maria Aparecida da Silva, Marcus Vinicius da Cunha, José Silvério Baia Horta, José Luís Sanfelice e Carlos Roberto Jamil Cury. Sobre a obra, cf. Castanho (2011).

cas, nem os sociólogos saibam mais sobre os problemas sociais, nem os economistas sobre as flutuações econômicas que outros cientistas sociais ativos. Não existem monopólios de sabedoria nem zonas de conhecimento reservadas às pessoas com determinado título universitário.

Posso então concluir que as três coletâneas incorporaram características de síntese. No primeiro caso são abrangentes as contribuições para um mesmo referencial teórico. No segundo, são amplos os aportes para uma pergunta-problema formulada. No terceiro caso, a diacronia histórica conduziu os autores para a temática explicitada no título da própria

coletânea. O exercício de historiografia que aqui fiz, por minha conta e risco, pode ser considerado a tentativa de uma nova síntese que resulta de contribuições filosóficas, sociológicas, do campo da economia, da política e da própria história à compreensão das políticas educacionais no Brasil.

Se podemos entender que as sínteses mentais buscam traduzir totalidades reais e que as tendências pós-modernas na pesquisa histórico educacional se encaminharam para um procedimento oposto, é oportuno lembrar o mote: o que distingue o marxismo da ciência burguesa é precisamente o recurso metodológico ao ponto de vista da totalidade.

Referências

CASTANHO, S. Estado e políticas educacionais na educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação* – SBHE, v. 11, n. 3 (27), p. 153-182, 2011.

DOURADO, L. F. (Org.). *Políticas e gestão*. Da educação no Brasil: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: XAMÃ, 2005.

SANFELICE, J. L. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, Maria I. M. (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. p. 97-108.

_____. Perspectivas atuais da História da Educação. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.). *Educação em debate*. Perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 23-52.

_____. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil*. Conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 75-93.

_____. O HISTEDBR e a historiografia da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 299-313.

SAVIANI, D. (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: EDUFES, 2010.

WALLERSTEIN, I. (Coord.). *Abrir las ciencias sociales*. Madri: Siglo XXI de España, 2007.

Recebido em novembro de 2012

Aprovado para publicação em janeiro de 2013

A formação política em Rousseau: uma introdução

The political formation in Rousseau: an introduction

Wilson Alves de Paiva*

* Pedagogo, Mestre em Filosofia (UFG) e Doutor em Filosofia da Educação (USP). Professor de filosofia da educação no curso de Pedagogia e no PPGE (mestrado e doutorado) da PUC-GO. E-mail: wap@usp.br.

Resumo

Apesar do elogio que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) tece à educação doméstica na obra *Emílio ou da Educação*, seu intento educacional não é a formação de um homem isolado, fora do contexto social no qual vive, mas o homem no sentido pleno, isto é, preparado para viver em qualquer sociedade e até mesmo participar da vida política. Nisso, o *Do contrato social*, serve de lição ao Emílio como um parâmetro para julgar as sociedades existentes e servir de base para que o educando possa compreender os princípios de uma sociedade justa.

Palavras-chave

Educação política. Emílio. Rousseau.

Abstract

Despite the praise that Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) weaves the domestic education in the book *Emile or Education*, his intent is not to form an isolated man, outside the social context, but man in a full sense of the term, prepared to live in any society and even participate in political life. In this, the *Social Contract* serves as a lesson to Emile as a parameter to judge the existing society and serve as a basis for the student to understand the principles of a just society.

Key words

Political education. Emile. Rousseau.

Apesar do elogio que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) tece à educação doméstica na obra *Emílio ou da Educação*, a epígrafe que abre esse ensaio revela um dos grandes ideais de Rousseau. Seu projeto de formação humana, bem exposto no livro *Emílio*, objetiva o bom desenvolvimento da sociedade e a melhor localização do homem civil. E foi esse o conselho que o preceptor deu ao seu discípulo (Rousseau, 1973 p. 561), após um longo período de introspecção a respeito do homem natural e de suas potencialidades; após a contemplação da *marcha da natureza* no soerguimento do espírito humano; e logo depois de haver experimentado situações que melhor propiciaram o desenvolvimento de sua perfectibilidade a fim de estar pronto a estabelecer sua sociedade particular com Sofia.

Na admoestação do romanescos pedagogo está implícita a ideia de que o contrato entre duas pessoas não é tão somente uma união formalizada de maneira mecânica e convencionada com vistas aos interesses individuais e sem nenhuma relação com o todo social. Emílio, prestes a estabelecer um pacto nupcial, deve, pois, viver entre seus compatriotas de forma a ser útil à coletividade. Seus interesses particulares devem ser preteridos em favor do bem-estar de todos e, o que é melhor, sua dedicação cívica não resulta de uma força autoritária exterior, mas da erupção de um profundo amor à humanidade.

Igualmente, o contrato coletivo tem o objetivo de cessar o estado de guerra, as desigualdades, as injustiças e o macabro processo de autodestruição da espécie

humana. O *contrato social* revela-se, no âmbito desta análise, uma verdadeira declaração de amor aos homens e propõe as bases e os fundamentos de uma convivência pacífica e soberana, bem possível na teoria política rousseauiana.

Como no acordo matrimonial, no estabelecimento de uma sociedade civil legítima contratam-se também duas pessoas. De um lado, a pessoa do corpo coletivo reunido composto de indivíduos reais; e de outro lado, a pessoa moral e jurídica, emanada da primeira. Há aqui, como em quase todo o pensamento de Rousseau, um duplo sentido que enriquece a natureza do ato. Diferente dos contratos clássicos, em que as duas partes contratantes são pré-existentes: o povo e o príncipe, no contrato rousseauiano só o povo é preexistente. Então, o primeiro acordo deve ser dos homens consigo mesmos no sentido de criar a outra pessoa do contrato. Só então os homens se pactuam com ela e estabelecem de fato e de direito um contrato social, o que assinala não o nascimento da sociedade em si, mas o nascimento de um tipo próprio e original de sociedade, capaz de sobrelevar a condição humana. Marca, na opinião de Dumont (1992, p. 93), “o nascimento real da humanidade propriamente dita”.

Após o pacto, ambas partes voltam a ser um só corpo, cujo objetivo comum deve ser o de sua preservação e de seu bem-estar. Tanto no pacto matrimonial quanto no pacto social, a responsabilidade, a utilidade e a convivência são atributos ou requisitos mínimos para o sucesso do empreendimento. Não são definitivamente atributos

de quem vive só, bastando-se a si mesmo, pois, admitida a sociedade, trata-se agora do homem civil, totalmente comprometido com o outro, e não mais da figura adâmica do estado de natureza. Afinal, o homem civil tem diante de si não apenas uma realidade física, mas também uma realidade moral, cuja conservação depende de sua própria responsabilidade e, por conseguinte, da ação conjunta dos contratantes.

Tendo saído, pois, de um estado de intensa relação consigo mesmo e com a exuberância da natureza; tendo ainda sido levado a uma convivência pacífica nos primeiros agrupamentos no período da juventude da humanidade; e, por fim, tendo experimentado o germe da sociedade no grupo familiar, o homem se vê diante de seu maior dilema: o de ser ou não ser social. Optando livremente ou sendo forçado a despir-se desse estado primitivo, o homem engendra a vida social e o estado civil, ou seja, um mundo de relações, de representações e instituições coletivas. Felizmente, a nova indumentária possui muitos elementos essenciais do estado perdido. E aqui estamos diante do verdadeiro espetáculo da condição humana, que é o de ser duplo, ou como prefere Jimack (1960.), composto. É essa condição de duplicidade que possibilita o homem ser o que é, conforme agraciado pela natureza, e atuar no palco da *civitas* encarnando seu papel de *cive* com todo o fervor e dedicação. Nessa metáfora, se o personagem não subsumir o ator ou, em outras palavras, se a existência não subsumir a essência humana, nasce daí o autêntico cidadão.

Assim, de pedagogo romanesco Rousseau se transforma em pedagogo social, ou melhor, pedagogo político porque estabelece os caminhos para bem conduzir o homem em sua trajetória civil e, valendo-se dos pressupostos naturais e intrínsecos, transformar as estruturas da vida em sociedade através de um amplo projeto de positivação dos verdadeiros fundamentos sociais.

Esse processo de saída do estado primitivo e de entrada no estado civil é, de certa forma, propiciado pelas forças da natureza e alimentado pela imaginação humana. Quando o mal se desenvolve e as paixões se desencarrilham, o resultado está explícito no segundo *Discurso*. Qualquer pacto sob uma organização social de desiguais contribui, invariavelmente, para aprofundar as desigualdades e beneficiar os poderosos. Todavia, como bem demonstra Rousseau no capítulo mais substancial de seu *Do contrato social*, os homens chegam a um ponto “em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepõem, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado” (ROUSSEAU, 1999, p. 69). Não podendo subsistir o estado primitivo, a solução para a vida do homem em sociedade e para a superação de seus conflitos sociais é inteiramente a de “encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (idem, *ibidem*). Dessa forma,

Do contrato social tem como objetivo precípua buscar regras genéricas e universais para estabelecer as leis dentro de um plano moral de conservação da liberdade do homem. Se o homem nasce livre, mas por toda a parte se encontra oprimido e aprisionado, algo deu errado na trajetória da humanidade.

O que fazer? Para responder a essa questão, Rousseau sugere a seu discípulo que: “É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade” (ROUSSEAU, Emílio, 1973, p. 261), o que significa um exercício racional que afasta os fatos históricos e parte em busca do conhecimento genérico do homem a fim de estabelecer os pressupostos de uma convivência harmoniosa. O exercício rousseauiano só se torna empírico, de certa forma, se tomarmos os homens como são, isto é, livres por natureza, e estabelecermos uma comparação com a situação concreta em que eles estão: a ferros. E Rousseau não ignora a causa desse estranho paradoxo, como afirma, até porque sua descrição histórico-conjetural presente no segundo *Discurso* o prova; mas, no *Do contrato social*, o assunto primordial é o estabelecimento das condições morais e jurídicas para o surgimento de convenções como podem e devem ser. A legitimidade, portanto, reside numa ampla base moral como cimento de toda a política. Afinal, “aqueles que quiseram tratar separadamente a política e a moral nunca entenderão nada de ambas” (ROUSSEAU, 1973, p. 261).

A frase emblemática de Rousseau traduz uma postura típica de seu tempo,

que é a da indissociabilidade da teoria política com uma teoria moral. Presente em toda sua obra, essa postura serve de mediação entre a franca oposição que existe, no âmbito da vida em sociedade, dos elementos convencionais com os naturais. Sua inflexível postura também depõe contra a tendência inaugurada por Maquiavel (2004), em *O príncipe*, de lidar com o campo político de forma independente dos pressupostos morais. Tendência esta que se pauta por virtudes práticas e objetivas, centradas na eficácia do poder e na articulação das forças do governo em busca da *fortuna* e do bem-estar do Estado, independente dos meios que essa engenharia operacional utilize.

Apesar de ter elogiado o pensador florentino, inclusive por este ter falado muito a respeito da *virtú*, Rousseau vai muito além dos dados empíricos e factuais para pensar uma realidade possível, desejável a todos, onde, repito, a disciplina moral seja a guia de toda a ação política. Liame, portanto, de convivência e trocas simbólicas entre os homens para seu próprio benefício. Tanto a *virtú* quanto a *fortuna* dependem de meios didaticamente simples, pedagogicamente aplicados e politicamente bem ordenados. Os fins só podem ser atingidos se soubermos trabalhar as minúcias com sabedoria, justiça e criatividade.

O conflito da existência, ilustrado pela tragédia de Hamlet, reveste-se do termo *social* no drama do solitário Robinson e se amplia na vida do aluno de Rousseau que, sendo social, depara-se com outro questionamento: ser ou parecer social, eis a

questão. Assim, como a humanidade optou pela vida civil, torna-se necessário buscar uma forma superior de organização, como fim último da convivência humana. E devidamente adequada à nova realidade em que os homens se encontram, só será legítima a organização que venha a preservar os desígnios da Natureza. A tarefa de encontrar uma forma de associação que proteja a pessoa individual e a pessoa moral, uma vez que o corpo social é composto de ambos os elementos, só é possível através de um tipo de liberdade diferente da natural. O homem civil deve gozar de uma liberdade também civil, convencional. Assim como o homem primitivo tinha liberdade para suprir suas necessidades individuais, o homem civil deve agir livremente a fim de suprir suas necessidades como fração numérica de um todo coletivo.

Ao tratar desse assunto, o filósofo mergulha na grande antinomia do mundo moderno: a conjugação da liberdade com a autoridade. Em sua obra, ambos podem ser interpretados como elementos coexistentes e até complementares, pois a autoridade instituída por seu *Contrato* passa a defender uma liberdade *convencional*, mas que redimensiona a liberdade humana num plano macro, societal e humanitário. Seguindo sua explicação quanto ao *Pacto* e suas cláusulas, Rousseau defende a submissão de todos à nova ordem que se estabelece não por questão de um autoritarismo inócuo, mas por questão de responsabilidade. A liberdade individual é transformada em favor da liberdade plena do ser coletivo que se estabelece como entidade moral e jurídica de um povo.

Trata-se, *stricto sensu*, da criação do Estado e de sua legitimação fora do poder da Igreja, do poder do mais forte e de um poder absoluto alheio ao povo. E, *lato sensu*, do alargamento do movimento de afirmação e expansão do homem e do Estado, iniciado na Renascença.

A possibilidade de concretização desse Estado reside na soma das forças do povo constituinte e na colocação de sua pessoa, seus bens e todo seu ser sob o comando de sua criação. Em outros termos, a vida em sociedade, na visão de Rousseau, exige a submissão dos impulsos naturais de todos os indivíduos (sem exceção) aos padrões da coletividade. Sem essa *alienação total* irrestrita, não há Estado legítimo. A *alienação total* rousseauiana é, para o liberal Benjamim Constant (1985, p. 16-17), um novo tipo de tirania. Ele aponta, inclusive, as desastrosas interpretações das palavras do filósofo genebrino que causaram grandes males, como, por exemplo, a posição do jacobino abade de Mably, que defendia a dominação total dos indivíduos por parte do estado no sentido de que fossem “totalmente dominados para que a nação seja soberana, e que o indivíduo seja escravo para que o povo seja livre” (CONSTANT, 1985, p. 16-17). A alienação do homem pelo homem é perniciosa e condenada por Rousseau como ato de escravidão (ROUSSEAU, 1999) e que gera a negação e renúncia da qualidade de homem. A alienação legítima se realiza no âmbito da composição dupla do homem: o ser humano aliena sua dimensão individual à dimensão moral e coletiva, a qual não é

nada mais e nada menos que a projeção de si mesmo no todo social.

A saída de Rousseau é teoricamente genial: se o homem deve alienar-se, e a alienação a outrem gera a escravidão, a solução é alienar-se a si mesmo. E isso se dá através de duas ações políticas. A primeira é a rejeição de um poder exterior, a recusa de um *Leviatã* qualquer que incorpore a *res publica*. A segunda é consequência da primeira e consiste na criação de um poder intrínseco e imanente ao próprio povo. O resultado é um ser moral e jurídico no qual as duas partes constituintes, isto é, a parte alienante e a parte alienada sejam as mesmas pessoas, embora em dimensões distintas.

Discutindo sobre a escravidão, em *Do contrato social*, Rousseau define que: “alienar é dar ou vender” (ROUSSEAU, 1999, p. 61). E vai contra as concepções mais aceitas em sua época do direito à escravidão (Idem, p. 62):

Afirmar que um homem se dá gratuitamente constitui uma afirmação absurda e inconcebível; tal ato é ilegítimo e nulo, tão-só porque aquele que o pratica não se encontra no completo domínio de seus sentidos, Afirmar a mesma coisa de todo um povo, é supor um povo de loucos: a loucura não cria direito.

Qual a saída? Como não se tornar escravo do outro sem, contudo, continuar uma mônada isolada? É reunir as forças de um e de outro em favor de uma terceira pessoa que resulte da união dos primeiros, vindo a servi-los e não lhes tolher a liberdade.

Mesmo parecendo uma construção tautológica, o raciocínio de Rousseau traz uma cristalina significação. Ao deixar seu estado natural em favor de uma vida civil, o homem não deve sacrificar sua liberdade, mas também não pode deixar que o novo *status* se degradingole e venha a cair numa situação pior do que antes. Em primeiro lugar, deve-se primar pela coisa pública e sua dimensão social. O homem enquanto indivíduo continua a existir nesse plano, mas, ao se revestir do papel de cidadão, liga-se ao outro não numa relação de submissão e domínio, mas de interdependência. Nessa nova roupagem, a liberdade individual se transforma numa liberdade coletiva, e o homem não perde sua soberania porque o poder lhe é inerente e a *politia* depende de sua ação e de seu parecer. Constant sempre defendeu a liberdade individual e sua primazia sobre os assuntos públicos. Nesse aspecto, Rousseau recusa os pressupostos liberais e não podem ser imputadas a ele as faltas de seus intérpretes. Vale lembrar que até o tirano Robespierre (1758-1794)¹ dizia ser seguidor do filósofo genebrino.

Excessos à parte, o que acontece é que Jean-Jacques Rousseau foi, na verdade, um misto de filósofo e literato. E toda sua obra é rica em construções poéticas e expressões exaltadas. Pronunciar-se de forma enfática é uma forma literária que ele

¹ Maximilien François Isidore de Robespierre. Revolucionário francês, um dos chefes dos jacobinos junto com Danton e Marat. Tomado de excessivo zelo revolucionário, criou o tribunal responsável pela implantação do Terror.

utilizou para se manifestar e para provocar a sociedade letárgica e ociosa de sua época. É imprescindível conhecer tal aspecto de seu caráter para poder entender com profundidade e exatidão os verdadeiros sentidos de sua obra. Ao elogiar Esparta e desprezar Atenas; ao falar da alienação irrestrita; ao defender até mesmo a coerção e a imposição de uma religião civil, parece ser um absolutista empedernido. Mas, ao partir para a prática, o senso de realidade aparece, e Rousseau demonstra conhecer muito bem as limitações e os obstáculos à realização de sua utopia. Ao refletir sobre o governo da Polônia, ao contribuir com a redação da Constituição de Córsega e em outras situações concretas, seu gênio sabe muito bem utilizar a escala que possui quanto à maior ou menor aproximação possível de sua quimera. Segundo Fortes (1985, p. 90), Rousseau trabalha com a ideia de escala na vida política, a qual varia “entre um grau mínimo de fusão e coesão e um grau máximo de separação e divisão”. Depende das condições concretas do povo. Contudo esse senso de realidade não diminui o valor de sua teoria como ideal a ser buscado, mas continua como referencial máximo de todo e qualquer projeto político.

No que tange à política, Rousseau deixa de ser simplesmente enfático e se torna incisivo, mormente quando se trata do referencial máximo de seu pensamento: a natureza humana. Eis por que sua análise da sociedade perpassa as ações humanas desde os primórdios, no sentido de buscar as origens e os fundamentos da felicidade e/ou da infelicidade dos homens.

Para falar de sociedade, é preciso remontar às origens das relações entre os indivíduos e o significado que essas relações passam a ter no âmbito da comunidade. Desde os primeiros ritos tribais de iniciação, no plano histórico, aos exemplos hipotéticos de Rousseau quanto aos primeiros encontros, o que está em jogo é a aceitação do outro e sua inclusão num todo comunitário. O estabelecimento das regras dessa aceitação, o concurso à posição de membro efetivo e a intrincada trama de controle do poder que se segue, podem ser consideradas as raízes mais remotas da política. Eis porque o estudo dessas relações primitivas nos leva a entender melhor o processo de humanização e socialização dos povos, bem como sua lida com o progresso das paixões. De histórico ou antropológico, o estudo passa ser ontológico e sai em busca das razões desse processo, englobando, inclusive, o estudo sobre a moral porque nela residem as regras comuns de coexistência e a regulação da vida coletiva.

Pelas reflexões do segundo *Discurso*, infelizmente a humanidade não soube lidar com sua perfectibilidade e desfigurou-se no desvirtuamento dos costumes e da própria natureza. Dessa forma, o agrupamento humano, a multiplicação das paixões e o desenvolvimento do pensamento racional e da imaginação não foram uma mal em si, mas desencarrilharam um processo que poderia ter sido melhor encaminhado. A instituição de regras e

pactos sem um imperativo categórico² com respaldo da Natureza e na natureza humana, gerou um estado civil amorfo e no qual o homem acabou vítima de desigualdades, injustiças e ilusões. O tópico frasal de abertura de *Do contrato social* é, dessa forma, uma denúncia: “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1999, p. 53).

É por essa razão que ele defende um contrato coletivo como fonte de todo o poder. E aqui o juízo moral fornece os meios para transformar uma simples agregação acéfala em uma associação legítima cujo objetivo seja atender as exigências naturais da alma humana e almejar o desenvolvimento pleno de sua natureza. Nas palavras de Machado (1968, p. 192-193):

Se o homem não nasce social, nem conseqüentemente, político, também não se poderia dar as solicitações da vida em grupo e as imposições da autoridade por estranhas e opostas à natureza humana. Dúctil e dotada de alta capacidade de assimilação, a criatura é capaz de transformar-se para integrar esses elementos essenciais de sua evolução; de tal sorte,

² Expressão criada por Kant (1724-1804) para as questões morais. Representa um princípio objetivo que possa ser aplicado universalmente. Um dever que atinja a todos como uma espécie de regra de ouro a fim de evitar o relativismo moral, o utilitarismo e até o autoritarismo. Não sendo, pois, uma regra ou ordem estabelecida formalmente, mas derivada da consciência e do dever moral, coincide com as palavras de Rousseau: “O preceito de agir com os outros, como queremos que ajam conosco, só tem como alicerce real a consciência” (*Emílio*, p. 261, nota 4).

não precisaremos buscar fora dela o conhecimento e, pois, os meios de domínio daquilo que nela mesma, e só nela, adquire contornos de processo vivo.

Nesse sentido, o contrato não pode ser um monstro temido por todos, como o *Leviatã* de Hobbes (1996). Mas um acordo amistoso entre os indivíduos reunidos no sentido de legitimar a agregação existente, transformando-a numa associação bem constituída, e criar uma pessoa pública que seja a viva expressão de toda a coletividade. O ato coletivo cria um ser abstrato que, no entanto, tem sua realização concreta na participação do povo através do exercício direto de sua soberania. Diferente do pacto do segundo *Discurso*, incentivado e patrocinado pelos ricos em seu benefício, em *Do contrato social* a associação é estabelecida por iguais e com vistas ao benefício de todos e o conserto dos males sociais. Nele, o espaço público se institucionaliza por necessidade: “o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria” – diz ele em *Do contrato social* (ROUSSEAU, 1999, p. 69). Portanto, o verdadeiro sentido do ato de associação é a preservação da espécie através da criação de uma nova condição moral e uma condição espaço-temporal na qual a coletividade possa se realizar e se desenvolver.

Sob esse novo pacto, o indivíduo deve viver como parte de uma totalidade, como unidade fracionária de um todo coletivo, (Cf. ROUSSEAU, *Emílio*, 1973, p. 13) porque ele deixou de ser o descomprometido homem da natureza para ser o homem civil, carregado, portanto, de com-

promissos com a sociedade em que vive. A sujeição, ou como prefere Rousseau, a alienação dos indivíduos ao corpo político que passa a existir após o contrato, tem por fim estabelecer um modo de coexistência e uma qualidade de vida própria a esse estado. Nesse caso, o ato de alienar não significa vender, mas doar. Vender é entregar algo em troca de uma compensação pecuniária; é uma ação mercenária que, aplicada ao corpo, passa a significar venda de si mesmo, escravidão, enquanto que doar é um ato voluntário de oferecimento; significa empreender-se em benefício do bem comum. É uma espécie de amor de si coletivo e, ao mesmo tempo, expressão máxima da *pitié*.

Para Althusser (1972, p. 72), a alienação total rousseauiana é a solução do problema colocado pelo estado de *alienação universal* criada pelo estado de guerra ao longo da deterioração da vida social. Sendo assim, mais uma vez nosso filósofo busca o remédio no próprio veneno e o que poderíamos chamar de paradoxo da alienação revela a mais sólida resposta ao problema: trata-se de mudar a natureza da alienação existente, resgatando o homem da mais profunda crise enfrentada pela humanidade, isto é, a perda de si mesma pela alienação total a elementos amorais e perversos.

Portanto a sociedade aparece, no pensamento de Rousseau, como a condição da realização da natureza do homem, em oposição ao estado natural no qual o homem, ainda na etapa da animalidade, não realizou sua verdadeira natureza. Pensando assim, o estado natural é limitado.

E, para realização do homem, a sociedade deve se estabelecer numa ordem infinitamente superior à ordem natural. Fica clara a ideia de que o sistema social não deve, portanto, restaurar a igualdade natural, mas criar uma igualdade superior e na qual os homens se realizem coletivamente, transformando sua própria natureza e erradicando individualismo com seus males.

Mudar a natureza humana é o mais ambicioso projeto de Rousseau. Pois compreende uma ação estritamente política e sai do âmbito das operações divinas, como defendido pelos eclesiásticos medievais. Rousseau recusa veementemente um governo teocrático, mas como bom teísta, não deixa de acreditar num ser supremo, em seu poder e em sua ação em favor dos homens. Aliás, seu posicionamento acerca da religião é o arremate final no problema da teodiceia, pois tirando do Criador a autoria do mal o coloca nas mãos dos homens. Assim sendo, cabe somente ao homem, como causador do mal, a responsabilidade de reparar seu dano, não à Igreja. Trata-se de um projeto politicamente humano (e humanamente político). E quando nosso filósofo disserta acerca da Natureza como criadora, benevolente, etc. está, ao mesmo tempo, elevando a condição humana e abaixando a inatingível essência do Criador, até o ponto de fazer do homem também um criador, pois ele passa a criar mundos, gentes e tratados e, enfim, uma realidade própria que é a que se estabelece a partir do contrato social. Se Deus criou o homem natural, o pacto cria o homem civil.

Assim, se a religião do homem primitivo deveria ser natural, cuja devoção

almejasse a Natureza, o homem civil deve ter, igualmente, uma devoção cívica. Eis a razão de se propor uma religião civil, cuja importância não reside numa parte metafísica, dogmática, mas nas consequências morais e sociais, na valorização de símbolos significativos e instituições fundamentais que, como no passado, une as pessoas num só objetivo. A devoção civil é, por assim dizer, instrumento do projeto político que busca a institucionalização e positividade da ordem não por imposição, mas pelas vias naturais dos sentimentos e das *afeições da alma*.

Rousseau lamenta a situação política de sua época dizendo:

Observo que nos séculos modernos os homens não têm mais influência uns sobre os outros senão pela força e pelo interesse, ao passo que os antigos agiam muito mais pela persuasão, pelas afeições da alma, porque não negligenciavam a linguagem dos sinais. Todas as convenções decorriam com solenidade, a fim de se tornarem invioláveis; antes que a força se estabelecesse, os deuses eram os magistrados do gênero humano; era diante deles que os particulares faziam seus contratos, suas alianças, suas promessas; a face da terra era o livro em que se conservavam os arquivos. Rochedos, árvores, montes de pedras consagrados por tais atos e tornados respeitáveis aos homens bárbaros eram as folhas desse livro, sempre aberto a todos os olhos. O poço do juramento, o poço do vivente e do vidente, o velho carvalho de Mambré, o monte da testemunha, eis quais eram os monumentos

grosseiros, mas augustos, da santidade dos contratos; ninguém ousaria com uma mão sacrílega atentar contra tais monumentos: e a palavra dos homens era mais garantida por essas testemunhas mudas, do que hoje por todo o vão rigor das leis. (ROUSSEAU, 1973, p. 371-2).

A instituição da religião civil é uma forma de reforçar o sentimento de coexistência que, junto com a religião natural (expressa pelo vigário saboiano), deve fortalecer os laços do convívio social. Enquanto o cristianismo é uma religião inteiramente espiritual,

Há, pois, uma profissão de fé puramente civil, cujos artigos o soberano tem de fixar, não precisamente como dogmas de religião, mas como sentimento de sociabilidade sem os quais é impossível ser bom cidadão ou súdito fiel. (Do contrato social, cap. VIII).

Se a proposta do cristianismo visa transformar o homem caído em santo, a proposta rousseauiana visa à transformação do homem pervertido em cidadão. Evidentemente que não é um empreendimento fácil e rápido, mas demanda tempo, exclusiva dedicação, paciência e muita didática. Nesse aspecto, o *Contrato* e o *Emílio* se tornam uma só obra, um só projeto e um só plano de ação cujo objetivo precípua é o de transformar a trama da interioridade humana, isto é, da pessoa individual, para poder mudar a trama das relações sociais intrínsecas à pessoa civil. O cidadão autêntico deve ser fruto desse projeto formacional.

Contudo tal projeto deve ter como máxima a preservação da liberdade. E nesse aspecto, a liberdade do homem *in natura*, desfrutada pela humanidade num hipotético período pré-histórico e pré-societário, deve ser substituída por uma liberdade do corpo social no qual todos possam continuar tão livres quanto antes e possam ainda conservar uma participação soberana nos destinos desse corpo. A concepção rousseauiana de vida comunitária implica basicamente um direito e um dever: o direito de ser livre e o dever de participar. Tal fato faz dele um liberal heterodoxo no sentido de que defende uma liberdade inalienável e, ao mesmo tempo, a obediência cega (sujeita inclusive à coação) à vontade geral. O indivíduo até pode ter uma vontade particular enquanto homem, mas como ser social, membro do corpo político, deve obedecer à vontade geral. Caso recuse, deve ser constrangido por esta vontade geral e forçado a ser livre. Nesse aspecto, Rousseau mira o homem, mas pensa a *polis*. Porque enquanto homem, os interesses individuais estão prioritariamente acima da comunidade política, mas, enquanto cidadão, deve dobrar-se aos interesses da República. Como o homem veio primeiro, é para ele e sua felicidade a instituição do governo, mas, depois de criadas as instituições políticas, os esforços individuais devem ser para o bem de seu bom funcionamento e seu sucesso.

Mal compreendida em sua época, a ideia de coagir alguém a tomar parte das decisões políticas é hoje plenamente aceita em diversas legislações, inclusive na brasileira, com a obrigatoriedade do voto

e do serviço militar, ao mesmo tempo que podemos ser considerados livres. A ideia de coagir alguém a ser livre também se realiza numa dimensão sociodemocrática na atualidade: uma nação pode ser livre sem que os indivíduos sejam mônadas isoladas, mas membros ativos de um corpo cujas obrigações morais e cívicas sejam o laço de união e fortalecimento do todo (Estado) livre. Infelizmente a idéia utópica de igualdade e real participação do povo não possui a mesma aceitação nas nações contemporâneas e não teve um bom resultado na experiência soviética.

Mesmo assim, resta-nos a esperança de que sua ideia seja usada pelo menos como escala de uma maior ou menor participação popular nos dias atuais, quando um quadro de deterioração das instituições políticas oferece um futuro desalentador. Quadro que, *mutatis mutandis*, o genebrino tinha à frente em sua época.

Segundo Ulhôa (1996, p. 34), a importância da obra de Rousseau, principalmente do capítulo VI em *Do contrato social*, é que ele “nos ensina, na verdade, que *existe* um problema na vida política”. E, ao lançar-se à aventura de achar uma solução para esse problema, Rousseau parte da questão da legitimidade (e não da utilidade): “Quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração *legítima* e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser” (ROUSSEAU, 1999c, p. 51 – grifo meu). Em segundo lugar, se o homem é essencialmente feliz no estado de natureza, logo toda associação deve buscar a felicidade de seus associados. Se o homem é bom

por natureza, isto é, nasce com princípios de justiça e de virtude, as ações humanas devem ser guiadas pela consciência, como guia moral:

Consciência! Consciência! Instinto divino, voz celeste e imortal; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus, és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade suas ações; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos bichos, a não ser o triste privilégio de me perder de erro em erro com a ajuda de um entendimento sem regra de uma razão sem princípios. (ROUSSEAU, 1973, p. 331).

Essa voz interior como princípio inato pertence ao homem enquanto indivíduo. Pois o ser moral que nasce a partir do contrato deve ser entendido como *tabula rasa* social (ULHÔA, 1996, p. 91). Unidos do senso de justiça e equidade, os homens reunidos deverão usar de sua sensibilidade para buscar uma ordem legítima, uma ordem como realmente deve ser, tendo como base os princípios de igualdade e liberdade.

Se cabe aos homens a tarefa de organização da estrutura política, cabe a eles lidar com a questão do poder. E, quanto a essa questão, Rousseau recusa a ideia de emanção do poder pela ordem divina, bem como através da lei do mais forte. Também não recorre à ideia de uma força exterior e absoluta, como em Hobbes, nem tampouco a uma certa ausência da autoridade política, como em Locke. Do ponto de vista teórico, Rousseau é bastante

inovador ao fundamentar a fonte do poder nos próprios associados. São eles que constituem, portanto, o poder soberano e a fonte de onde se abstrai a *vontade geral*³. O exercício da soberania se dá justamente na participação pessoal de cada cidadão nos destinos de sua comunidade. O povo participa pessoalmente através do sufrágio, das discussões em praça pública, das assembleias convocadas, etc. e na elaboração das leis e no exercício burocrático do poder, entre outras situações, na pessoa do Legislador e dos funcionários públicos em geral.

O Estado como expressão da comunidade deve ser alimentado pela vontade geral, a qual possui a soberania plena do poder político. Ela é, portanto, inalienável, indivisível, está sempre certa e deve dirimir todos os problemas no âmbito do governo. Mais do que isso, a vontade geral não pode ser representada.

Inalienável porque, acima do povo reunido, não deve haver nenhum poder estabelecido. O povo é soberano e exerce sua soberania por meio da vontade geral: “o poder pode transmitir-se; não, porém a vontade” (ROUSSEAU, 1999c, p. 86). Caso contrário, teremos o governo de um grupo em particular ou de algum senhor que detém o poder e aplica sua própria von-

³ Substrato coletivo das consciências. A vontade geral nasce das vontades individuais mas se legitima pela dimensão comum, geral e confluyente. Mesmo assim, nem sempre coincide com a vontade da maioria. Rousseau é bastante incisivo quando diz que “se não houvesse um ponto em que todos os interesses concordassem, nenhuma sociedade poderia existir” (Do *contrato social*, p. 85).

tade. Não sendo alienável, não poderá ser dividida em vários grupos, interpretações diversas, partidos políticos e até mesmo em poderes independentes, como o fez Montesquieu dividindo o Estado em três poderes. Na perspectiva rousseauniana, o povo é soberano e somente a ele pertence o poder legislativo. O executivo é apenas um poder emanado do soberano para o exercício delegado de suas determinações. Sendo o povo e o soberano a mesma pessoa, evidentemente que sempre buscará seu próprio bem e suas decisões almejarão a utilidade pública. Qualquer erro será involuntário.

Quanto à representatividade, temos visto que é próprio da condição humana na vida real representar e ser representada, desde a representação através de signos linguísticos até a representação institucional ou política. Na vida política, a representação é inevitável. A negação enfática da representação tem mais a ver com a qualidade do ato representativo. Porque representar, para Rousseau, não é estar no lugar, substituir e deliberar em nome de alguém, mas sim ser instrumento e expressão do representado. Diferente das nações democrático-representativas, como o Brasil, na teoria política rousseauniana os possíveis elementos políticos eleitos em sufrágio não possuem função representadora, mas executiva porque devem executar a vontade geral através de sua expressão legal. São, portanto, funcionários do povo.

Se não há, na atualidade, exemplo prático do modelo rousseauniano, seu plano serve de referência máxima de uma escala, pois, teoricamente, tal concepção serve

de pano de fundo das leis democráticas de muitos países, como na própria Constituição Brasileira que diz em seu Art. 1º – parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. E no novo Código Civil, Lei n. 10.406, de 10/01/2002, em seu Art. 116: “A manifestação de vontade pelo representante, nos limites de seus poderes, produz efeitos em relação ao representado”. Ou seja, a forma de organização democrática é diferente porque aceita a representatividade, no entanto, a essência parece ser a mesma: fazer a vontade do representado. Lamentavelmente a prática da política brasileira foge de sua teoria e quase nada tem a ver com o ideal rousseauniano.

Em todas essas questões, Rousseau amarra a voz decisória na soberania do povo. Desde que siga a integridade do contrato e não passe dos limites das convenções gerais, o povo possui pleno poder, inclusive o de delegar a uma inteligência superior a tarefa mosaica de transcrever a vontade popular em forma de leis. O *Legislador* é uma figura cuja sutileza está no caráter de sua representação, pois não lhe cabe inventar leis, mas apenas traduzilas. Figura importante no cenário político do filósofo genebrino porque, desde o ato de instituição do contrato, quando o trabalho pedagógico de mudar a natureza humana inicia, o *Legislador* coloca sua pena ao trabalho: “Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana” (ROUSSEAU, 1999c, p. 110). A diferença do grande

Moisés é que o *Legislador* rousseauiano buscará no próprio povo a fonte de suas tábuas e toda devoção deverá ter como ícones os símbolos pátrios, e a realização humana como ponto de fé.

Independente de ser uma democracia, uma aristocracia, uma monarquia ou mesmo uma forma mista, o que está em jogo é que todo o Governo deve fundar-se na soberania popular. A preocupação é quanto ao *modus operandi* das políticas de governo. Depende do homem estabelecer um governo que prime pela prosperidade, pela paz e pela felicidade geral e, tendo em vista os fartos exemplos históricos de extinção do corpo político, depende igualmente do homem lutar para prolongar a vida do Estado e defendê-lo de qualquer ameaça. É o dever de todo o *cidadão* até porque a palavra sintetiza a ideia de *súdito* e de *soberano* e, dessa forma, sua vontade própria enquanto homem fica sujeita à vontade geral.

É imprescindível diferenciar os conceitos de Estado e Soberano, para podermos entender a diferença básica que existe entre súdito e cidadão, visto que esta condição distinta equivale às mesmas pessoas. República e corpo político são sinônimos. O povo reunido, em assembleia, constitui o soberano. Após as deliberações, o corpo político assume a forma de Estado, fazendo com que o povo venha a cumprir o que ele mesmo estabeleceu. É uma espécie de autorregulação porque o corpo político compõe-se de cidadãos e súditos: cidadãos enquanto participantes da atividade soberana (ativos), e súditos enquanto submetidos às leis do Estado

(passivos). Cidadão é, pois, o sujeito de deveres, enquanto subordinado ao poder do Estado, e o sujeito de direitos, enquanto fração do povo soberano, em nome de quem o poder é exercido.

No exercício do papel de cidadão está, portanto, o exercício da virtude. De nada serviriam as leis se não houvesse um imperativo categórico nas mentes humanas. É a ação da virtude nos corações dos homens que implicará a aceitação voluntária das leis e a coexistência pacífica do homem com o cidadão. A superação do conflito é obra da consciência, e manutenção desse novo *status* é obra dos costumes que daí devem ser gerados. Portanto é preciso bem julgar a si mesmo e ao próprio semelhante porque, como diz Rousseau, "Toda moralidade de nossas ações está no julgamento que temos de nós mesmos" (ROUSSEAU, 1973, p. 326). E "é do sistema moral formado por essa dupla relação consigo mesmo e com suas relações com seus semelhantes que nasce o impulso da consciência" (Idem, p. 331). Podemos perceber que Rousseau defende uma ética da autoconsciência, fortemente alimentada pela moral como código de regulação das ações humanas. Aliás, a moral pode, inclusive, ser tomada como uma possível ligação entre a denúncia (segundo *Discurso*) e o sonho (*Contrato*) de Rousseau.

Quando comparamos o *Discurso* com o *Contrato*, somos tentados a colocar o segundo como sequência do primeiro. Apesar de sedutora, essa perspectiva não é admissível, na visão de Starobinski (1991, p. 41) porque, segundo ele, Rousseau na verdade evita o problema prático da passa-

gem de uma sociedade imperfeita (descrita no segundo *Discurso*) a uma sociedade perfeitamente justa (descrita no *Contrato*). Entretanto, se Rousseau não resolve o problema, pelo menos abre os caminhos para as possibilidades e deixa algumas pistas. Os caminhos e as trilhas se encontram em todos os seus escritos, e toda sua produção literária é, nesse aspecto, um todo coerente que permite visualizar possíveis ligações entre a triste realidade da sociedade descrita no segundo *Discurso*, com um mundo moral e harmônico demonstrado no *Do contrato social*. Pois, “diante da obra de Rousseau, ou tentamos alcançá-la em sua totalidade indecomponível ou não chegamos a perceber seu verdadeiro conteúdo” (MACHADO, 1968, p. 181).

Concluindo, podemos afirmar que a condição humana é ser composta, porque

o homem possui uma dimensão natural e uma social. A primeira vive latente na segunda a reclamar o que perdeu, a buscar a unidade perdida. A dimensão social é transcendente, pois compreende a representação, a alienação e toda uma força que metamorfoseia a natureza num casulo que propugna para a legitimidade e a autenticidade da verdadeira vida civil e do verdadeiro cidadão. E o modo como o homem supera seu conflito existencial e se integra a um plano tridimensional de sua própria realização é uma questão inteiramente pedagógica, uma tarefa moral que deve ser executada pelas instituições políticas e educacionais que atuam de forma sistemática na formação do cidadão, ou seja, do homem total, como síntese do homem natural e do homem civil.

Referências

- ALTHUSSER, L. Sobre el contrato social. In: LÉVI-STRAUSS, Claude *et al.* *Presencia de Rousseau*. Selección de José Sazbón. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil e Código Civil Brasileiro*. Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2006.
- CONSTANT, Benjamin. *Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos*. Tradução de Loura Silveira. *Revista Filosofia Política*, Porto Alegre, n. 2, p. 9-25, 1985.
- DUMONT, Louis. *Ensaio sobre o individualismo*. Uma perspectiva antropológica sobre a ideologia moderna. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- FORTES, Luiz Roberto Salinas. Rousseau: o mundo político como vontade e representação. *Revista Filosofia Política*, Porto Alegre, p. 99-116, 1985.
- HOBBS, Thomas. *Leviathan*. Edited with and Introduction and Notes by J. C. A. Gaskin. New York: Oxford University Press, 1996.
- JIMACK, Peter. *La génesis et la rédaction de l'Émile de J.-J. Rousseau*. Genève: Institut et musée Voltaire, 1960.

MACHADO, Lourival Gomes. *Homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Livraria Martins Editora/Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

MAQUIVAEL, Nicolau. *O príncipe*. Tradução de Olívia Bauduh. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard. Bibliothèque de la Pléiade, 1964. (5 v.)

_____. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

_____. Do contrato social. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores, v. I).

STAROBINSKI, Jean. *The invention of liberty*. New York: Rizzoli International Publications, Inc. 1987.

_____. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ULHÔA, Joel. *Rousseau e a utopia da soberania popular*. Goiânia: Editora da UFG, 1996.

Recebido em julho de 2012

Aprovado para publicação em agosto de 2012

Conhecimento, interesse e pesquisa educacional: um possível diálogo entre Bourdieu e Habermas

Knowledge, interest and educational research: a possible dialogue between Bourdieu and Habermas

Ana Lúcia Felix dos Santos*

Sávio Assis de Oliveira**

* Doutora em Educação/ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/UFPE. Email: analufelix@gmail.com.

** Doutor em Educação/Professor da Faculdade Salesiana do Nordeste (FASNE). Email: savio.assis@uol.com.br.

Resumo

Este trabalho toma a relação conhecimento e interesse, enquanto par dialético que constitui a produção de conhecimento e é dela inseparável. Busca analisar, no pensamento de Bourdieu e Habermas, os fatores que influenciam a escolha dos objetos de estudo. Propõe uma discussão a partir de reflexões acerca da realidade social como totalidade e das relações entre sujeito e objeto, teoria e método, tentando desvelar os condicionantes que estão na base e no interior da produção do conhecimento e que podem ser analisados à luz da relação entre conhecimento e interesse.

Palavras-chave

Conhecimento e interesse. Produção do conhecimento. Pesquisa educacional.

Abstract

This paper takes the relationship knowledge and interest as a dialectical pair that builds it up inseparable the production of knowledge, when is trying to analyze in the thought of Habermas and Bourdieu the factors that influence the choice of objects to study. It purposes a discussion based on reflections and social reality as a totality and a whole relationship between subject and object, theory and method. Everything is trying to uncover the conditions that were in the basis and within the knowledge production and that can be analyzed from the relationship between knowledge and interest.

Key words

Knowledge and interest. Knowledge production. Educational research.

Introdução

A busca de conhecer a realidade sempre esteve e está presente no processo de evolução do homem. Essa busca se manifesta e se materializa através de diversas formas de explicação do real como os ritos, os mitos, o senso comum, a religião, a filosofia e a ciência. Essa reflexão coloca a explicação científica como apenas mais uma das manifestações possíveis para explicar a realidade. No entanto, especialmente na racionalidade ocidental, a ciência tem sido considerada como a maior promotora da verdade sobre a realidade. Isso porque ela tem conseguido responder às demandas tecnológicas empreendidas pelo desenvolvimento industrial e por estabelecer uma forma de comunicação própria de conceitos, métodos e técnicas voltados à compreensão do mundo dos fenômenos e suas relações.

Apesar desse reconhecimento mais ou menos consensual, a ciência, o campo científico concernente e sua consequente produção de conhecimentos encerram diversos conflitos, entre os quais aqueles que diferenciam as Ciências Sociais e as Ciências da Natureza, e os elementos que constituem suas bases gnosiológicas e ontológicas: concepção de homem e de mundo; concepção de realidade social; binômios objetividade-subjetividade e homem-natureza, dentre outros.-

O processo de surgimento e consolidação das Ciências Sociais, como sabemos, está atrelado ao rápido e crescente desenvolvimento social e econômico que atingiu a sociedade ocidental no século

XIX. Tal fenômeno decorreu das revoluções sociais e políticas daquele período e do significativo processo de desenvolvimento das ciências da natureza. Tudo isso colocou novas exigências e impulsionou novas formas de analisar/compreender a realidade social para, na medida do possível, poder nela interferir (FERREIRA, 1998).

Na medida em que temos como preocupação discutir a pesquisa educacional, consideramos fundamental discorrermos sobre alguns pressupostos que, historicamente, vêm marcando/constituindo o campo científico das Ciências Sociais. Isso porque as mudanças/transformações que marcam determinado campo científico sofrem interferência e também interferem, como é próprio da realidade dinâmica, nas/ das revoluções características das ciências em geral. Ou seja, os objetos de estudo e a teia social da qual eles emergem estão, cada vez mais, a exigir novos focos e novas formas de análise numa tentativa constante de sua (re)leitura. Essa constante tentativa de (re)leitura da realidade, comumente conhecida por pesquisa científica, levou os cientistas (ou parte deles) a reconhecerem a dinâmica inerente à realidade, ao objeto, e à constatação de que toda construção é reconstrução e é provisória.

Se considerarmos a pesquisa educacional como norte de nossas reflexões, vemos que ela tem sido objeto de constantes reflexões e diferentes abordagens. Há os que realizam essa abordagem a partir da sua construção histórica (GATTI, 2002), há outros que avaliam a qualidade dessas pesquisas (ALVES-MAZZOTTI, 2001), e outros que se preocupam em analisar o

aporte e a validade epistemológica desse tipo de pesquisa e buscam destacar a relevância/adequação de objetivos, métodos, problemas de pesquisa, modelos e paradigmas (SANCHEZ GAMBOA, 2001), dentre tantas outras abordagens. As questões que buscamos debater neste artigo não estão diretamente desconectadas daquelas que mobilizam as diferentes reflexões acima citadas, mas tentamos abordá-las de uma forma diferente. Ou seja, fazemos os seguintes questionamentos: *por que se pesquisa? Por que se escolhe um objeto para estudar?* Mais especificamente, questionamos: *qual a relação entre conhecimento e interesse?*

Tomando a pesquisa educacional em sua inserção na pesquisa social, buscamos apoio nas elaborações de Habermas e Bourdieu, autores clássicos que, ao se preocuparem com o processo de construção do conhecimento, discutem essa problemática. Autores que, por outro lado, quase nunca são vistos “em diálogo”. Nesse sentido, o presente ensaio propõe uma discussão a partir de reflexões acerca da realidade social como totalidade e das relações entre sujeito e objeto, teoria e método, tentando desvelar os condicionantes que estão na base e no interior da produção do conhecimento e que podem ser analisados à luz da relação entre conhecimento e interesse.

Todo conhecimento é interessado

O envolvimento do cientista social com o “seu” objeto de investigação e o “seu” mundo é uma polêmica antiga, mas sempre atual. Aqui, residem questões

acerca da relação entre conhecimento e interesse, fato e valor, teoria e método, com desdobramentos importantes para a prática da pesquisa, desde o processo até seus possíveis resultados.

Encontramos, tanto em Habermas quanto em Bourdieu, reflexões em torno da impossibilidade da neutralidade científica. A primeira vem da compreensão de que o objeto de estudo do cientista social é o próprio mundo social, do qual ele é produto e de onde retira os problemas que quer estudar, os quais também são produtos desse mesmo objeto. Daí a importância de se questionar a todo instante: como construir um objeto científico no mundo social onde o próprio pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto? Que tipo de prática científica é necessária nesse caso?

Essa premissa e as questões que irão iluminar nosso debate emergem das discussões elaboradas por Bourdieu e estão presentes, também, nos estudos de Habermas. Importa esclarecer que o primeiro toma como foco a ação do sujeito pesquisador e suas relações e ações na construção do conhecimento, enquanto o segundo busca uma discussão a partir da sua concepção sobre as ciências e os pressupostos gnosiológicos que estão na sua base. Começemos o diálogo com e a partir de Bourdieu.

O autor defende a impossibilidade da neutralidade científica e postula a relação íntima entre conhecimento e interesse no campo científico, ou seja, a assunção/opção por um determinado objeto de estudo está impregnada por interesses que são, ao mesmo tempo, científicos e políticos. A

noção de interesse para Bourdieu se coloca como um *instrumento de ruptura* com uma visão encantada e mistificadora das condutas humanas. E utiliza a noção de jogo para esclarecer melhor o uso da noção de interesse. “*Interesse é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos*” (BOURDIEU, 2005, p. 139). A noção de jogo aqui é utilizada com uma visão ampliada dos diversos campos que se forjam na realidade e da qual homens e mulheres fazem parte, como o campo científico, por exemplo.

Lembrar que os jogos intelectuais também têm alvos, que esses alvos suscitam interesses – coisas de certo modo todos sabem – é tentar estender a todas as condutas humanas, aí compreendidas as que se apresentam ou são vividas como desinteressadas. O modo de explicação e de compreensão de aplicação universal que define a visão científica, e arrancar o mundo intelectual do estatuto de exceção ou de extraterritorialidade que os intelectuais têm a tendência de lhe atribuir. (BOURDIEU, 2005, p. 137-138).

Ele nos explica que o pesquisador entra na pesquisa munido de suas subjetividades e que apreende também as subjetividades que o objeto de estudo carrega, afinal, o objeto de estudo do cientista social é o mundo social ou parte dele, o que, ademais, leva a Sociologia a ser uma arma nas lutas no interior do campo, ao

invés de fazer dela apenas um instrumento de conhecimento dessas lutas e do próprio sujeito cognoscente, que, faça o que fizer, não deixará de estar nelas envolvido (BOURDIEU, 2004).

Especificamente no texto em que trata sobre o campo científico, é que Bourdieu defende a impossibilidade de neutralidade científica e postula a relação íntima entre conhecimento e interesses. O próprio conceito de campo científico é esclarecedor. Para ele, esse campo é o lugar da luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica, e isso quer dizer que

[...] o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse (as práticas científicas não aparecendo como desinteressadas senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos). (BOURDIEU, 2003, p. 113).

Assim, as práticas científicas são permeadas não apenas por interesses cognoscitivos ou ideológicos, mas também por interesses orientados para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.). Para ressaltar esse fenômeno, Bourdieu (2003) cita Reif (1961):

Um cientista procura fazer as pesquisas que ele considera importantes. Mas a **satisfação intrínseca e o interesse não são suas únicas motivações**. Isto transparece quando observamos o que acontece quando um pesquisador descobre uma publicação com os resultados a que ele estava quase chegando: fica quase transtornado, ainda que o **inter-**

se intrínseco de seu trabalho não tenha sido afetado. Isto porque seu trabalho **não deve ser interessante somente para ele, mas deve ser também importante para os outros.** (BOURDIEU, 2003, p. 114-115; grifos do autor).

E complementa dizendo que

[...] o que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros. (BOURDIEU, 2003, p. 115).

Podemos dizer, então, que a neutralidade científica é impossível e sua pregação é também fruto do interesse. Pretensa neutralidade estaria envolta numa espécie de reificação da prática científica, ao mesmo tempo humana e estranha ao humano, um caso especial de alienação interessada e produzida.

A idéia de uma ciência neutra é uma ficção, e uma ficção interessada, que permite fazer passar por científica uma forma neutralizada e eufêmica, particularmente eficaz simbolicamente porque particularmente irreconhecível, da representação dominante do mundo social. (BOURDIEU, 2003, p. 141; grifo do autor).

Habermas também se situa entre os que consideram que todo conhecimento é interessado. Fazendo uma discussão a partir da concepção de ciência, o autor identifica três 'interesses do conhecimento',

articulando-os às abordagens do que ele denomina de ciência empírico-analítica, de ciência histórico-hermenêutica e de ciência crítica, considerando então que, para cada abordagem científica, corresponde um tipo de interesse específico. Bauer *et al.* (2008, p. 30) destacam que interesses, no sentido habermasiano, "existem, em primeiro lugar, como condições necessárias para a possibilidade prática de pesquisa, independentemente de que métodos específicos sejam empregados".

Nesse sentido, Habermas (1987) busca desvendar quais conexões e/ou contingências estabelecem os interesses no processo de construção do conhecimento e faz uma distinção entre três formas de interesses que o constituem: interesse técnico, interesse prático e interesse emancipatório. Essas formas vão constituir as bases das ciências empírico-analítica, histórico-hermenêutica e crítica, respectivamente.

O interesse no controle técnico é próprio das ciências empírico-analíticas, que têm como objetivo controlar, prever e manipular o mundo natural e social. Essas ciências buscam produzir um conhecimento nomológico, já que partem da ideia de que a realidade natural e a social podem ser reduzidas a leis universais que, ao serem explicadas, podem fornecer elementos para previsão e seu consequente controle. Os enunciados monológicos nesse domínio "aprendem a realidade em vista de uma disponibilidade técnica que, em condições específicas, é sempre e em toda parte possível" (HABERMAS, 1987, p. 217).

No enfoque das ciências histórico-hermenêuticas, encontra-se um interesse prático à medida que busca uma compreensão interpretativa das configurações. Habermas (1987) encontra aqui uma lógica de inquirição essencialmente diferente da encontrada nas ciências empírico-analíticas, já que o interesse prático visa à manutenção da intersubjetividade do entendimento mútuo. “As proposições da hermenêutica visam um contexto de aplicação correspondente – elas apreendem interpretações da realidade em vista da intersubjetividade de uma compreensão mútua, suscetível de orientar a ação para uma situação hermenêutica inicial” (HABERMAS, 1987, p. 217). No âmbito da realidade social, a mobilização desse tipo particular de interesse busca o significado atribuído aos fenômenos pelos sujeitos, ou seja, esse interesse procura analisar/descortinar o significado dos fenômenos: o que as pessoas pensam e sentem, não para o controle ou manipulação, mas sim para melhorar a comunicação e, por conseguinte, a compreensão mútua (FELL *et al.*, 2008).

É no enfoque das ciências críticas que é incorporado um interesse emancipatório, buscando a reflexão. Por meio da autorreflexão, o conhecimento vem a coincidir com o interesse em responsabilidade e autonomia, uma vez que a reflexão é um movimento de emancipação (HABERMAS, 1987).

A tese de Habermas é a de que os interesses emancipatórios fornecem um referencial para avançar além do conhecimento nomológico de

*Verstehen*¹, e nos permitem determinar quando afirmações teóricas atingem regularidades invariantes da ação social como tal, e quando elas expressam relações ideologicamente congeladas de dependência que podem, em princípio, ser transformadas. (BAUER *et al.*, 2008, p. 33).

Assim, o interesse emancipatório apresenta a característica de procurar revelar formas de dominação e exploração, de modo que a ciência crítica busca entender como são desenvolvidas e legitimadas as práticas sociais no interior de relações de poder e dominação, aventando a possibilidade de transformação dessas situações e ações capazes de eliminar formas desnecessárias de dominação social.

Habermas considera que a sociedade não se esgota num mero sistema destinado à autoconservação, e observa que os processos cognoscitivos ligados ao processo de socialização não se esgotam na mera reprodução da vida, contribuindo também para determiná-las. Assim, o conhecimento aparece como instrumento de autoconservação e vai, além disso, assegurando a existência da espécie humana num processo de socialização que envolve trabalho, linguagem e poder. Assim, os “interesses orientadores do conhecimento formam-se por mediação do trabalho, da

¹ Compreensão. Nas ciências humanas, o problema da compreensão (*Verstehen*) apresenta-se como ponto central da hermenêutica, seja como uma teoria geral da interpretação, seja como metodologia desse campo científico. Para saber mais, consultar SCOCUGLIA (2002).

linguagem e do domínio” (HABERMAS, 1983a, p. 309).

Considerando, porém, que a constelação de interesses não opera da mesma forma, conforme anunciamos acima, o autor afirma,

O interesse voltado à emancipação não é uma intuição vaga, poder ser reconhecido a priori. [...] Na auto-reflexão, o conhecimento por amor ao conhecimento aparece coincidentemente com o interesse na emancipação. O interesse cognitivo na emancipação aparece como a realização do processo reflexivo. (HABERMAS, 1983a, p. 309-310).

Como se pode ver, nossos autores vão concordar com a premissa de que *todo conhecimento é interessado*, esclarecendo que os postulados da neutralidade científica são uma ilusão interessada, na qual, muitas vezes, as ideias servem como esquemas justificativos de ações, sem ter em conta e buscando escamotear a realidade e seus condicionantes socioculturais. “No nível individual, este processo chama-se racionalização; no nível da ação coletiva, denomina-se ideologia” (HABERMAS, 1983a, p. 308).

A totalidade do real

Discutir a relação conhecimento e interesse e a (im)possibilidade da neutralidade científica também impõe que pensemos a concepção de realidade na qual está inserido o objeto de estudo, visto que cada abordagem metodológica estabelece representações/concepções

sobre a realidade social. Como dissemos anteriormente, a escolha do objeto de estudo nas ciências sociais não deve ser fruto simplesmente de um interesse cognoscitivo (como asseverava Popper), mas deve emergir de problemas sociais concretos e, por conseguinte, deve ser analisado à luz dessa realidade concreta.

As pesquisas sociais e, nelas inseridas, as pesquisas em educação, têm apontado uma preocupação em delimitar/definir a concepção de realidade. Os estudos de Minayo (1992) e Ferreira (1998), por exemplo, ao defenderem uma determinada abordagem crítico-dialética para a pesquisa em ciências sociais, apontam como pressuposto a concepção da realidade enquanto totalidade. Minayo (1992), ao discutir o marxismo enquanto linha de pensamento na investigação social, afirma que uma das teses fundamentais da dialética materialista é o caráter total da existência humana e da ligação indissolúvel entre a história da humanidade e a história das ideias.

A partir dessa perspectiva o conceito de *totalidade* é utilizado também como um instrumento interpretativo pelo qual se visa a compreender, não a identidade ou o padrão de invariância (como no funcionalismo) da realidade social, mas as diferenças na unidade, tais como são engendradas numa realidade determinada. Portanto, no processo de pesquisa, busca reter a explicação do particular no geral e vive-versa. (MINAYO, 1992, p. 70; grifo do autor).

Nessa mesma linha, aporta a discussão de Ferreira (1998) ao afirmar

que a dialética se constitui num aporte metodológico que permite pensar-se a realidade social enquanto totalidade concreta, como um todo estruturado, em curso de desenvolvimento, que transforma em composição significativa cada fato ou conjunto de fatos.

Habermas e Bourdieu também se ocupam dessa problemática. O primeiro discute as concepções de realidade presentes na teoria analítica da ciência e na teoria dialética. Para ele, esta última concebe a realidade social “como totalidade, integrada no espírito dialético, em virtude da afirmação axiomática que postula que o todo não é igual à soma das partes, não sendo o mesmo passível de uma interpretação orgânica; por sua vez, a totalidade não se constitui uma extensão lógica determinável mediante a agregação de seus componentes” (HABERMAS, 1983b, p. 277). Já nas ciências sociais fundadas na lógica, na teoria analítica da ciência, o conceito de totalidade baseia-se na teoria dos sistemas – “o processo social é concebido como uma conexão funcional de regularidades empíricas” (HABERMAS, 1983b, p. 278).

A partir desses dois entendimentos, Habermas vai construir suas análises a respeito dessas duas formas típicas de ciências sociais, defendendo o conceito dialético de totalidade. Para esse autor, a realidade social não se curva à lógica formal. É dinâmica, pautada na categoria da totalidade, estando ela própria em mutação inerente à sociedade. Portanto é impossível definir conceitos específicos independentes dos conceitos gerais da compreensão da

sociedade como totalidade. Diferentemente das ciências da natureza, o pesquisador social no processo de conhecer se vê limitado por forças da esfera do social que se impõem sobre o objeto estudado.

O sujeito investigador somente se liberta dessa coação na medida em que concebe a existência social como uma totalidade que determina inclusive a própria pesquisa. A tão falada liberdade de escolha de categorias e modelos está morta para a ciência social, e cada vez mais aparece no plano da consciência a noção de que os dados de que dispõe não são dados que se esgotam no quantitativo, mas sim e exclusivamente, dados estruturados no contexto geral da totalidade do social. (HABERMAS, 1983b, p. 279).

A defesa de Habermas pela observação da realidade enquanto totalidade pode ser abstraída, também, da sua discussão sobre a relação teoria e história no processo de construção do conhecimento. Para ele, a teoria dialética não utiliza a história a fim de captar ‘leis naturais’ que regeriam a sociedade. Essa teoria “rejeita o conceito restritivo de lei e estipula a dependência dos fenômenos particulares em relação à totalidade do social” (HABERMAS, 1983b, p. 282). E complementa:

O nível de validade das leis dialéticas é mais amplo na medida em que elas não englobam relações particulares de funções específicas e contextos isolados, porém, relações fundamentais de dependência, por cuja mediação o mundo social aparece determinado

como totalidade, presente em todos os seus momentos. [...] As legalidades históricas – medidas dialeticamente – caracterizam fenômenos mediados pela consciência do sujeito, impõe-se como tendência. Ao mesmo tempo, procuram apreender o sentido de um nexos vital histórico.

Tal abordagem, quando se trata especificamente de construção científica, numa forma específica de se abordar o objeto, implica considerar que este não está isolado de um conjunto de relações, ou seja, está envolvido numa totalidade que é inerente aos processos sociais.

Bourdieu nos ajuda nessa compreensão ao postular que, em ciências sociais, exige-se pensar o objeto em suas dimensões micro e macro. Para ele, é sempre mais fácil pensar objetos e realidades que podem ser vistos de maneira mais clara, ou seja, pensar em grupos, indivíduos, populações mais ou menos delimitadas, do que pensar em termos de relações que se estabelecem perante, com ou contra essa determinada realidade. Nesse sentido, ele aponta a noção de *campo* como esclarecedora para compreensão desse fato.

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas de pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades. (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Essa noção de campo vai permitir delimitar o primeiro preceito do método, “que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, *substancialista*: é preciso pensar *relacionalmente*” (BOURDIEU, 2004, p. 27-28; grifos do autor). Ele afirma: *o real é relacional*.

Bourdieu alerta que tal atitude na pesquisa não é algo fácil, e podemos cair em diversas armadilhas, como na dos objetos pré-construídos. Aqui ele cita como exemplo o caso da Escola Normal Superior, em que um conhecimento incipiente que dela se possa ter, pode dar origem a uma série de perguntas ingênuas. Discutindo essas ingenuidades, Bourdieu conclui dizendo que “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba sobre uma instituição acerca da qual julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (BOURDIEU, 2004, p. 31).

Compreender que a realidade é relacional implica outro problema de cunho metodológico: é mais importante estudar extensivamente o conjunto dos elementos pertinentes ao objeto construído ou intensivamente um fragmento limitado desse conjunto?

Mesmo considerando a questão dos limites do campo, Bourdieu afirma que devemos implementar uma análise intensiva (do objeto em si) e outra extensiva (da realidade que envolve o objeto). Esse procedimento leva o pesquisador ao seguinte proveito científico:

[...] sabendo-se como é a realidade de onde se abstraiu um fragmento e o que dela se faz, se pode pelo menos desenhar as grandes linhas de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado. (BOURDIEU, 2004, p. 31-32).

Parece-nos correto, portanto, à luz do que propõem nossos autores, afirmar que a realidade não é *micro*, nem *macro*, cabendo ao pesquisador fazer opções que deem conta de apreendê-la, de forma consistente, a partir de um movimento dinâmico que envolve uma análise intensiva e extensiva do objeto, ou seja, uma abordagem que tome a realidade como totalidade, buscando apreender o objeto a partir da teia de relações que o envolvem.

Rigor x rigidez: o lugar do método na pesquisa

Em articulação com o que foi visto até aqui, coloca-se a questão da prática da pesquisa, ou seja, uma reflexão a respeito do método. Iniciamos com algumas perguntas que se impõem quando discutimos a construção do conhecimento. Como fazer para efetivar essa construção? Que caminho devemos percorrer? Podemos dizer, grosso modo, que tais questões têm se constituído no foco de atenção dos pesquisadores, mas que comumente as preocupações têm se voltado para o método em sentido restrito, ou seja, como sinônimo de técnicas de coleta e análise de dados.

Sabe-se, por exemplo, que, em geral, as discussões realizadas no âmbito das disciplinas de metodologia científica têm

destacado os aspectos instrumentais das pesquisas em detrimento dos aspectos epistemológicos. Nesse tipo de tratamento, o método é visto como sinônimo de procedimento. As concepções acerca das possibilidades do conhecimento, da relação sujeito-objeto, da visão de mundo, que se constituem elementos determinantes da reflexão sobre o como chegar ao conhecimento e que, inclusive, desvelam formas diferenciadas de se olhar o próprio objeto de pesquisa, são pouco aprofundadas.

No campo da pesquisa social/educacional essa discussão tem se caracterizado, também, pela polarização quantidade/qualidade. Autores como Minayo (1992), Sanchez Gamboa (2001) e Demo (2000) têm se preocupado com esse fenômeno e concordam que tal polarização pode ser qualificada como falsa.

Eles apontam que essa polarização não apenas diz respeito à questão da utilização de métodos e técnicas de pesquisa, mas traz a reboque questões referentes ao binômio objetividade/subjetividade e à neutralidade científica. Nesse sentido, a questão do quantitativo está vinculada ao tema da objetividade.

Isto é, os dados relativos à realidade social seriam objetivos se produzidos por instrumentos padronizados, visando a eliminar fontes de propensões de todos os tipos e a apresentar uma linguagem observacional neutra. (MINAYO, 1992, p. 30).

E a do qualitativo, geralmente, remete ao tema da subjetividade, como, por exemplo, nas abordagens fenomenológico-

hermenêuticas que propõem a captação dos significados e sentidos dos fenômenos através de técnicas abertas - qualitativas (SANCHEZ GAMBOA, 2001).

Para Sanchez Gamboa (2001), essa polêmica emerge de um falso dualismo epistemológico, ou seja, as discussões epistemológicas acerca da ciência social concentraram-se, em determinado momento histórico, em duas tendências distintas: uma que defende a unidade da ciência e do método para a construção do conhecimento científico, o que resulta dizer que, em relação às formas de se apreender o real, as ciências sociais devem ser tratadas da mesma forma que as ciências naturais; e a que defende a especificidade das ciências sociais e que, portanto, preceitua métodos específicos para a apreensão da realidade nessas ciências, que permita o tratamento das subjetividades a estas inerentes. Por vezes, parece que as opções se fecham nessas alternativas, deixando de fora terceiras opções.

Além disso, podemos dizer que essa discussão tem sua origem nas diferentes formas de perceber a realidade social, como é o caso das pesquisas empírico-analíticas que partem do pressuposto de que o mundo social opera de acordo com leis causais. A concepção de realidade vai ser definitiva no processo de apreensão desta, e será responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico e teórico que o pesquisador fará durante o processo de investigação (SANCHEZ GAMBOA, 2001; FERREIRA, 1998).

As relações entre pesquisa/método, rigor/rigorosidade metodológica também

se apresentam na obra de Habermas e Bourdieu, foco de nosso diálogo neste estudo.

Bourdieu (2004) aborda essa questão a partir da relação entre teoria e metodologia e descarta a possibilidade de haver uma separação entre as duas. Para ele, a divisão teoria/metodologia, instituída na sociologia através principalmente de Parsons e Lazarsfeld, constitui uma oposição característica da divisão social do trabalho científico. "Penso que se deve recusar completamente esta divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações" (BOURDIEU, 2004, p. 24). Para ele, as opções técnicas são inseparáveis das teóricas na construção do objeto.

É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou análise dos dados, etc. se impõe. Mais precisamente, é somente em função de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova. (BOURDIEU, 2004, p. 24).

Isso significa dizer que o método, enquanto opção técnica de encaminhamento do trabalho, por si só não representa os pressupostos epistemológicos da pesquisa. O método se faz adequado ao objeto, por isso a definição exaustiva dele se dá *a priori*. E, sendo o objeto das ciências sociais a própria sociedade e o pesquisador que a compõe, essa definição *a priori* do objeto acontece permeada pelas subjetividades

do investigador, o que resulta dizer pelos interesses que envolvem o campo de pesquisa, partindo da própria escolha do que se quer pesquisar.

Bourdieu (2004) continua sua reflexão afirmando que o procedimento contrário, quando o objeto faz-se adequado ao método, tem ocorrido com frequência no campo da ciência social principalmente por dois fatores: o que ele chama de *rotina cultural*, divulgada nos cursos de metodologia científica, e as 'escolas' ou tradições que se constituem em torno de *uma* técnica de coleta de dados.

Há assim monomaniacos das distribuições estatísticas, ou da análise de discursos, ou da descrição etnográfica etc. A adesão rígida a um ou outro destes métodos definirá a filiação numa escola, os interacionistas sendo conhecidos, por exemplo, pelo seu culto da etnografia, os etnometodólogos pela sua exclusiva paixão pela análise de conversação. (BOURDIEU, 2004, p. 25).

Se defendemos que é o método que se faz adequar ao objeto, então, dada a definição desse objeto, é que o pesquisador poderá mobilizar todas as técnicas que possam parecer pertinentes, tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. Bourdieu afirma que

[..] a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a **rigidez**, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o **rigor**, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser

oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais. (BOURDIEU, 2004, p. 26; grifo do autor).

Bourdieu alerta, ainda, para o fato de que tal opção exige como contrapartida uma extrema vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições do seu emprego, pois não implica desatenção ao rigor metodológico nas pesquisas, mas uma quebra com os paradigmas que defendem uma rigidez metodológica pautada, na maioria das vezes, na unicidade do método e na prioridade de utilização dos métodos na construção do conhecimento. Para ele, a verdadeira ciência tem má aparência – para fazer avançar a ciência, é preciso correr o risco de não se ter todos os sinais exteriores de cientificidade, ou seja, é necessário pôr em dúvida a tradição científica de construção do conhecimento (o que ele chama de tradição doura).

Assim, podemos inferir que Bourdieu avança num sentido crítico-dialético na pesquisa social no momento em que não se curva ao rigor do método e da técnica enquanto caminho para apreender a realidade social.

Habermas (1983a; 1983b) também contribui com essa discussão. Ele discorre sobre a construção do conhecimento e o lugar do método nas pesquisas e o faz a partir de sua vinculação com a teoria crítica, ou *práxis vital* como fundamento da análise científica da sociedade. Nessa discussão, está sempre presente um comparativo entre o que ele chama de ciência empírico-analítica, ciência histórico-hermêutica e ciência social-crítica.

Tendo como foco de atenção a relação entre conhecimento e interesse, este autor vai dizer que a ênfase colocada sobre regras e técnicas de pesquisa tende a esconder as motivações sociais que levam o pesquisador a analisar determinado objeto. Assim, por exemplo, na ciência empírico-analítica, a conjunção de seus dois momentos básicos (a construção lógica do sistema de proposições admitidas e o tipo de condições de verificabilidade) sugere a interpretação:

[..] a teoria da ciência experimental dissocia a relação existente entre a realidade e o interesse mediante uma ação racional que tem em vista as conseqüências previsíveis. Nada mais é do que a determinação do interesse intelectual pelos recursos técnicos atuando sobre processos objetivados. (HABERMAS, 1983a, p. 306).

Habermas, em acordo com Adorno, considera que os “problemas” da ciência social não são exclusivamente cognoscitivos, mas que têm origem na própria sociedade e nos seus “problemas” concretos, que não podem ser resolvidos simplesmente mediante regras técnicas.

As condições que definem as situações práticas nada mais são do que momentos de uma totalidade impossíveis de uma bifurcação, entre uma parte viva e outra morta, fatos e valores, meios despidos de carga valorativa e fins axiologicamente definidos. Tal divisão implicaria no malogro das condições de ação. Tal problematização coloca em primeiro plano a vigência da dialética de

Hegel, referente a meios e fins: na medida em que o meio social é ao mesmo tempo um contexto *vital* – onde a parte imperceptível é tão viva e conseqüentemente tão vulnerável – como o todo o é, os meios no plano da imanência ligam-se a *determinados* fins como estes têm nível de conformidade a determinados meios. Razão pela qual os problemas práticos não podem ser integralmente abrangidos por uma escolha racional de meios neutros no plano valorativo. (HABERMAS, 1983b, p. 297; grifos do autor).

As reflexões até aqui empreendidas a respeito da relação método-técnica possibilitam reafirmar nossos pressupostos iniciais de que a ciência social não pode ser constituída a partir da polarização que afasta sujeito e objeto de conhecimento, fatos de valores, o todo das partes, de forma que os interesses do pesquisador vão ser definitivos não apenas na escolha do objeto de pesquisa, mas no método pelo qual ele opta para apreensão da realidade social.

Qualquer reflexão sobre estes interesses leva a uma análise dialética, entendendo-se como dialética a concepção da análise como parte integrante do processo social analisado, como sua consciência crítica possível. Tal postura permite a consideração da inexistência desta relação casual e superficial havida entre os instrumentos e dados analíticos, que pode ser admitida em se tratando do poder técnico sobre processos objetivos e objetivados. É a única forma pela qual

as ciências sociais podem renunciar à ilusão – de amplas conseqüências sociais – de que nas mais diversas áreas da sociedade cabe um nível de controle científico idêntico ao mundo da natureza, isto é, um controle oblido com idênticos meios ao mundo natural, e, por esta via de poder técnico cristalizada pela ciência, considerado não só possível como desejável. (HABERMAS, 1983b, p. 299).

Considerações finais: possíveis contribuições à pesquisa educacional

Ao empreender essas discussões sobre a pesquisa social, buscamos encontrar subsídios para caminhar com nossos estudos, de forma que se faz necessário, nesse momento, tentar articular o que aqui foi tratado com o nosso campo de interesse.

Podemos dizer que a produção do conhecimento no campo da pesquisa educacional vai sendo marcada por interesses que, como afirma Bourdieu, são variáveis no tempo e no lugar, quase ao infinito. O tempo atual brasileiro guarda certa efervescência política no campo educacional, dado que esse âmbito social é reconhecidamente foco de grandes problemas. Esse tempo vai sempre marcar o surgimento de interesses diversos que vão mobilizar o campo em estudo e, simultaneamente, condicionar o discurso e as práticas sociais que se formam com ele e a partir dele.

Mas, como foi apresentado, o interesse não surge gratuitamente, o que foi possível visualizar é que o par dialético ‘conhecimento e interesse’ está marcado por circunstâncias e fatores que estão

diretamente vinculados a uma concepção de ciência e do fazer científico.

Aqui, estamos tratando este campo, como o campo científico de Bourdieu, ou seja, o espaço de jogo de uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica “definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social” (BOURDIEU, 2003, p. 113), pois o funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse, o que, por seu turno, resulta dizer que é inútil distinguir interesses científicos e interesses sociais. Isso também é reafirmado por Habermas (1983b; 1987), que defende o interesse cognoscitivo libertador da ciência orientada criticamente.

A análise da produção do conhecimento e dos interesses que a condicionam deve considerar as lutas que se forjam na estruturação de cada campo de pesquisa ou, como sugere Bourdieu (2003), do campo científico, e os processos de reconhecimento e legitimidade conferidos àqueles que deles participam. Assim, é importante delimitar também o campo da pesquisa educacional ao qual estamos nos filiando. Em Charlot, por exemplo, encontramos que

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado,

conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2006, p. 9).

Nesse sentido, podemos inferir que o campo da pesquisa educacional, assim como outros campos científicos, está marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa e, direta ou indiretamente, trazem as marcas das relações de força e de poder próprias desse espaço. É também fortemente influenciado pelas especificidades conferidas pela sua própria área temática. Daí a necessidade da construção *a priori* desse objeto que deverá considerar o meio do qual emerge, ou seja, a totalidade do real que o envolve e que o condiciona.

A partir dessas considerações, destacamos que a produção e a apropriação do conhecimento científico são permeadas

por interesses econômicos, políticos e ideológicos, bem como pela relação entre ciência e poder na sociedade capitalista em que estamos inseridos. Isso, de fato, nos leva a reconhecer que a produção do conhecimento não acontece no campo da neutralidade e a reafirmar a relação existente entre conhecimento e interesse.

A discussão aqui realizada traçou um percurso aproximativo na elucidação de algumas questões que envolvem o campo da pesquisa social. Nossa intenção também aportou na expectativa de que a leitura de autores clássicos pode nos proporcionar um maior entendimento sobre a construção da Teoria do Conhecimento e sobre as possibilidades de explicar e compreender a realidade em suas diferentes formas de concretização, especificamente, na do campo educacional.

É com esses interesses, intenções e intuições que esperamos poder navegar nesse mar revolto da produção do conhecimento, procurando obter de e com nossos estudos, algo mais que uma “reflexão sobre a educação”.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

BAUER, Martin W. *et al.* Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-36.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 112-143.

_____. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

- _____. *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- FELL, André Felipe de Albuquerque *et al.* Um estudo da produção acadêmica nacional sobre gestão do conhecimento através da teoria do conhecimento de Habermas. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, v. 5, n. 2, p. 251-268, 2008.
- FERREIRA, Rosilda Arruda. *A pesquisa científica nas Ciências Sociais – caracterização e procedimentos*. Recife: Editora UFPE, 1998.
- GATTI, Bernardete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Plano, 2002.
- HABERMAS, Jurgen. Conhecimento e Interesse. In: BENJAMIM, M. W. *et al. Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p. 301-312. (Coleção Os Pensadores).
- _____. Teoria analítica da ciência e dialética. In: BENJAMIM, M. W. *et al. Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p. 277-299. (Coleção Os Pensadores).
- _____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.
- SANCHEZ GAMBOA, Silvio. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANCHEZ GAMBOA, Silvio (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCOCUGLIA, Jovanka B. C. A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas. *Estado e Sociedade*, Brasília, v. XVII, n. 02, p. 249-281, jul/dez. 2002.

Recebido em maio de 2012.

Aprovado para publicação em agosto de 2012.

Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu

A sketch of the genesis of the field of socio-educational practices in Brazil: applying the concept of social field of Bourdieu

Luís Antonio Groppo*

* Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal).
Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: luis.groppo@am.unisal.br; luis.groppo@pq.cnpq.br.

Resumo

A partir de revisão bibliográfica, aplico a noção de campo social de Bourdieu para criar um esboço do campo das práticas socioeducativas no Brasil. Avalio a noção de campo de Bourdieu, apresentando referenciais para a sua análise, em destaque *doxa* e *nomos*. Avalio os principais agentes deste campo no que se refere ao seu processo de legitimação: mercado social, Estado e universidades. Avalio, enfim, três diferentes candidatos à elaboração da *doxa* deste campo: educação popular, educação não formal e pedagogia social. Na atualidade, a pedagogia social parece ter ganhado a hegemonia, com sua proposta que associa o “social” à exclusão, e o “educativo”, à inclusão, cuidado e prevenção.

Palavras-chave

Pedagogia social. Educação não formal. Educação popular.

Abstract

From literature review, I apply the notion of Bourdieu's social field to create a sketch of the field of socio-educational practices in Brazil. I evaluate the notion of field Bourdieu, featuring references to its analysis, highlighted *doxa* and *nomos*. I evaluate the key players in this field refers to the process of legitimation: the social market, State and universities. I evaluate, finally, three different candidates for the development of this field *doxa*: popular education, non-formal education and social pedagogy. Currently, social pedagogy seems to have gained hegemony, with its proposal that associates the “social” to exclusion and “educational” to inclusion, care and prevention.

Key words

Social pedagogy. Non-formal education. Popular education.

Introdução

Há um conjunto de práticas educativas que vem se consolidando como área específica do fenômeno educacional, a qual tem recebido inúmeras denominações, tais como educação não formal, educação social, educação comunitária, educação sociocomunitária, pedagogia social etc. Diante dessas práticas, este texto tem o objetivo de, com uso da noção de campo social, tomada de Pierre Bourdieu, compreender o que seria a gênese – social e histórica – de um campo de práticas socioeducativas que se distinguem da chamada educação formal ou do ensino típico das instituições escolares.

Desde o início das pesquisas que realizo sobre tais práticas, deparei-me com inúmeras fontes de ideias e intervenções educacionais que buscavam se distinguir das escolares. Entre elas, contribuições individuais e residuais (como a educação comunitária de Martin Buber e a educação social de Karl Mannheim), campos de práticas educacionais que declinaram pouco a pouco (como a educação popular e a educação dos movimentos sociais), tradições com grande reconhecimento no passado (como Paulo Freire) e denominações que tiveram seu auge em dias recentes (como educação não formal) mas que hoje travam disputa sobre os termos que definem a legitimidade do campo das práticas socioeducativas contra outras propostas (como a pedagogia social).

Há também todo um complexo e paradoxal rol de intervenções educacionais promovidas pelo chamado “Terceiro

Setor”, cujos atores mais característicos são as Organizações Não Governamentais e fundações empresariais que visam à “Responsabilidade Social”. Elas parecem ter configurado um “mercado social”, um espaço de possibilidades de investimento, lucro, carreira e ocupação profissional – ainda que sustentado largamente pelo trabalho de uma base (desinteressada ou não) de “voluntários”.

Este artigo busca realizar este intento, primeiro, apresentando a noção de campo social de Bourdieu e elencando os principais elementos que compõem tal noção. Em seguida, busca aplicar essa noção para configurar os contornos mais gerais do que seria o campo das práticas socioeducacionais, com base em ampla revisão bibliográfica. Em sua terceira parte, o artigo lista e discute brevemente o que seriam os principais agentes legitimadores do campo das práticas socioeducativas e suas disputas, agentes que representariam a educação popular, a educação não formal e a pedagogia social.

1 Campo social

A noção de campo social, na obra de Pierre Bourdieu, originou-se de suas pesquisas sobre arte e cultura, que, em geral, são posteriores à discussão sobre os sistemas de ensino. Mas é nítido que o conceito de Sistema de Ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1975) anuncia tal noção. Bourdieu vinha já reformulando seu conceito de sistema, outrora amparado no estruturalismo, paradigma dominante na França dos anos 1960. Também já havia

se desenvolvido um conceito central para a sociologia de Bourdieu: o conceito de *habitus*, que trata da internalização nos agentes de valores, práticas e modos de pensar.

Em dado momento, Bourdieu chama sua posição teórica de “estruturalismo construcionista” ou “genético”: estruturalismo porque reconhece a existência concreta, no mundo social, de estruturas objetivas que independem da consciência e da vontade dos agentes e que orientam e coagem suas práticas e representações; construcionista porque considera que “há gênese social” não apenas daquelas estruturas sociais, mas também “[...] dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus*” (BOURDIEU *apud* MISOCZKY, 2003, p. 12).

Constata-se, portanto, que não existe qualquer “essência” trans-histórica do campo social. A “essência”, ou os elementos fundamentais de um campo, são sempre históricos, “produto do lento e longo trabalho de alquimia histórica que acompanha o processo de autonomização dos campos [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 71)

Segundo Renato Ortiz, o campo é um “espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (ORTIZ, 1983, p. 19). Por exemplo, no campo da ciência há um embate em torno da autoridade científica. No campo da arte, sobre a legitimidade dos produtos artísticos.

Misoczky destaca que o campo social é simultaneamente campo de forças e campo de lutas, ao afirmar que o campo é “composto por um conjunto de relações históricas e objetivas ancoradas em certas formas de poder (tipos de capital)” (MISOCZKY, 2003, p. 13). O campo é campo de lutas, pois nele se busca conservar ou mudar a constelação de forças entre os agentes (cada qual dispondo de diferentes recursos ou tipos de capital) (BOURDIEU, 2005).

Contudo o campo social não se compreende por si só, como espaço organizado de diferentes posições que supostamente determinariam os atores sociais nas suas ações. É preciso considerar que os agentes são dotados de disposições, tomam decisões e lutam por seus interesses, fazendo uso de “poderes” (diferentes formas de capital) que acumularam. Porém a origem das disposições dos agentes e a própria formação de seus interesses também são sociais, por meio da inculcação de valores, hábitos, expectativas, modos de ser e pensar socialmente transmitidos e que se corporificam no que chama de *habitus*.

Entre os elementos de cada campo, há de se considerar os “estruturais”, como seus valores particulares (*doxa*), princípios regulativos (*nomos*) e capital específico – já que cada campo tende a construir seu próprio capital, como o capital econômico, simbólico, cultural etc. O capital representa um poder sobre o campo, e os capitais constituem-se de “poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado” (BOURDIEU, 1989, p. 134).

O capital que parece mais evidente é o econômico, que compartilha com os

demais as qualidades de poder ser acumulado, transmitido por herança e ser reproduzido. Mas ele não é o único, e a obra de Bourdieu destaca outros três: o capital cultural – “que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares” –, o capital social – “[...] conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos” – e o capital simbólico – “conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc.” – (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 39).

Ainda sobre os aspectos estruturais de um campo, cada campo social vai desenvolver sua *doxa* (conjunto de “verdades” aceitas pelos agentes) e seu *nomos* (leis gerais que governam o campo). Esses termos são interessantes por fazerem referência aos princípios organizadores e às regras de funcionamento que cada campo social vai desenvolver:

A *doxa* é aquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo. [...] A *doxa* contempla tudo aquilo que é admitido como “sendo assim mesmo”: os sistemas de classificação, o que é interessante ou não, o que é demandado ou não.

Já o *nomos* congrega as leis gerais, invariantes, de funcionamento do campo. [...] Por exemplo, o campo artístico, instituído no século XIX, tinha como *nomos*: “a arte pela arte”. Tanto a *doxa* como o *nomos* são aceitos, legitimados no meio e pelo meio social conformado pelo campo. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

Nesse sentido, há três momentos da análise do campo:

- a) análise da posição do campo em relação ao espaço social e em relação ao campo do poder (que realizam a reprodução das estruturas sociais);
- b) mapeamento das “[...] estruturas objetivas das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem pela forma de legitimidade da autoridade específica de cada campo”;
- c) análise dos *habitus* dos agentes (MISOCZKY, 2003, p. 15).

Destacarei neste texto, sobretudo, o segundo momento. O campo das práticas socioeducativas ainda parece em constituição, apesar de que suas fontes têm, em alguns casos, uma história remota. É que ele parece não ter completado seu processo de autonomização. Entender a atual configuração ou mapa dessas estruturas objetivas de relações e posicionamentos é uma tarefa fatigante, mas fundamental. Nesse entendimento, há que flagrar as lutas, tanto no interior do campo em constituição, quanto na sua tentativa de se distinguir de outros campos, como a Assistência Social e a Educação Formal.

Sobre o primeiro momento da análise, Bourdieu (1989) afirma que o investigador de um campo tenta entender a relação entre os interesses de um dado campo e o espaço social em geral. O espaço social pode ser definido como o conjunto dos campos sociais, que são plurais. Mas esse espaço global que abriga os demais campos sociais não é mero agregado mecânico deles. Constitui o campo mais amplo das relações sociais, como um “espaço de

posições dos agentes e das instituições que estão nela situados, que, a depender do peso e do volume global dos capitais que possuem, são distribuídas em posições dominadas e dominantes” (LIMA, 2010, p. 16). O espaço social, já que congregação dos múltiplos campos sociais, não se explica por intermédio de um campo em particular, como o econômico. O espaço social é multidimensional e é lugar não apenas de lutas materiais, mas também de lutas simbólicas (BOURDIEU, 1989).

Na análise de um dado campo social, há de considerar que ele é sempre uma realidade dinâmica. Tal dinamismo explica-se pelo fato de que o campo segue a estrutura do jogo, portanto, não se configura como um agregado mecânico. É espaço de conflito e competição em que os participantes buscam o monopólio sobre os tipos de capital e o poder de decretar hierarquias. Nas “batalhas”, “a forma e as divisões do campo se tornam o objeto central” (MISOCZKY, 2003, p. 14).

Momento crucial da história de um campo, de sua gênese, é a conquista de sua autonomia – que é e sempre será relativa, pois ele não pode independe do conjunto dos campos sociais (o espaço social, descrito acima). A autonomia de um campo se dá quando ele conquista sua legitimação, quando impede que outro campo interfira no seu modo de agir (BOURDIEU, 2007). No caso dos campos culturais, a autonomização da arte e da vida intelectual na França significou a sua liberação progressiva do comando e dos desmandos da aristocracia e da Igreja. Constituiu-se, assim, uma categoria social-

mente distinta de artistas e intelectuais profissionais, “cada vez mais inclinada a levar em conta exclusivamente as regras firmadas pela tradição propriamente intelectual ou artística herdada de seus predecessores” (p. 101).

Thiry-Cherques (2006) indica os passos para o segundo momento do que seria a análise do campo segundo Bourdieu, o do mapeamento das estruturas objetivas que compõem as posições relativas entre os agentes. Primeiro, delimita-se de modo analítico, por meio de uma construção intelectual do pesquisador, um campo (marcação). Segundo, ainda em uma fase “fenomenológica” de pesquisa, inicial, propõe-se teoricamente, como construção prévia, uma estrutura das posições dos agentes e instituições na estrutura do campo (construção da problemática).

Parte-se para as etapas propriamente “estruturais” da análise, em que a construção intelectual e teórica inicial é confrontada aos dados da pesquisa empírica. Nesse confronto, o modelo inicial vai sendo seguidamente corrigido e aprimorado.

Este artigo busca fazer uso de algumas dessas tarefas de análise da estrutura do campo, em especial as iniciais, que compõem um modelo a ser verificado por pesquisas empíricas, para a interpretação do chamado campo das práticas socioeducativas. Posteriormente, tal modelo será confrontado com dados de pesquisas empíricas que estão sendo realizadas, podendo ser refutado, corrigido ou refinado. Este primeiro exercício de estruturação teórica ou hipotética do campo é o que pretendo fazer nas próximas seções deste artigo.

2 Gênese do campo de práticas socioeducativas

Uma primeira impressão, retirada da produção acadêmica e dos discursos dos agentes que vêm criando e atuando no campo das práticas socioeducativas, é de que ele se tornou possível e necessário pela crise dos Sistemas Escolares. A origem do termo educação não formal tem explicitamente essa justificativa, ainda que em sua reapropriação por outros agentes no Brasil, a educação não formal tenha sido apresentada como paralela e distinta da educação não formal, não como sua concorrente ou alternativa (GARCIA, 2009).

De toda maneira, há na retórica dos agentes do campo socioeducativo uma crítica severa – explícita ou subentendida – à escola, em especial aos seus professores. Os discursos críticos falam de rigidez, burocratismo, incompreensão, intolerância, incapacidade de diálogo e desvalorização do conhecimento e da cultura trazida pelos alunos, em especial os das camadas populares.

Mais importante que debater a verdade desse difuso discurso, é perceber a importância estratégica dele. A um tempo, abre-se um espaço de atuação – primeiro substituto, depois complementar à escola – para as práticas socioeducativas, bem como se desdenha do modo de ser (o *nomos*) da educação escolar e se rascunha a forma própria de atuação deste outro educador, fundada em valores que se opõem aos que foram atribuídos, acima, à escola. Enfim, tira-se proveito de certa crise da legitimidade da instituição escolar para

defender que esta outra educação deve se fundamentar em valores e princípios próprios, que tenha uma *doxa* específica.

Há realmente uma crise de legitimidade do sistema escolar, no meu entender. Para compreendê-la, é preciso citar outro movimento histórico que acompanha o da crise de legitimidade da educação escolar, e que ajuda a explicar tal crise. Trata-se da ampliação dos papéis atribuídos à educação institucionalizada, diante de eventos como a redução da família (em tamanho e tempo para acompanhar suas crianças, jovens, idosos, enfermos e deficientes) e redução do espaço comunitário seguro para cuidado, socialização e convivência (com a concentração das populações em centros urbanos) (GARCIA, 2009, ALFONSO, 2001).

A escola foi, em certo momento, o principal provedor dessas novas necessidades da família e da sociedade. Com isto, ela ampliou suas atribuições e funções, para além do que tradicionalmente se pensou como o que lhe era específico (RIBEIRO, 1977) – a transmissão de saberes validados pela cultura erudita e pela ciência (saberes que compõem o que Bourdieu chama de capital cultural). Os resultados, do ponto de vista da instituição escolar, são ambíguos: se, por um lado, há uma maior importância atribuída à instituição escolar, por outro, o próprio excesso de expectativas contribui para gerar a crise de sua legitimidade.

Nesse mesmo movimento histórico, por outro lado, estão contidos os germes da legitimação requerida pelos que atuavam em novos âmbitos educacionais que iam surgindo, ou outros *loci* que iam se recrian-

do. Muitos desses espaços se constituem em práticas educacionais planejadas, mas sem o formalismo da escola e nem sempre necessitando de uma instituição ou local físico especial para provê-las, pois elas podem se dar nas ruas, nos sindicatos, igrejas, clubes, empresas e até na própria escola. São exemplos disso a educação não formal, a educação social de rua, a educação nos movimentos sociais e a educação popular. Seus agentes podem ser educadores populares, educadores de rua, militantes, voluntários, movimentos sociais, Comunidades Eclesiais de Base etc. Outros se constituem em instituições específicas, algumas novas, outras recriadas. Em parte, é o caso das creches, da educação pré-escolar, das entidades de caridade, assistenciais, filantrópicas e das Organizações Não Governamentais (ONGs). Seus agentes podem ser assistentes sociais, pajens, “tios” e “tias” dos jardins de infância, orientadores educacionais, orientadores vocacionais, animadores culturais, treinadores de práticas esportivas etc.

Tais movimentos históricos são complexos. Aguarda-se ainda, em especial no campo das práticas socioeducativas, suas definições. Por exemplo, pode haver interessantes reconversões de um campo ao outro. Existem realmente tendências de que algumas daquelas outras e novas práticas socioeducativas, que emergem diante da ampliação dos papéis da educação institucionalizada, passem para o campo escolar, que se tornem Sistemas Escolares. É o caso da educação pré-escolar, que, do âmbito das ações no interior de movimentos sociais, organizações populares

ou da Assistência (na figura das creches), passou para o campo escolar (GARCIA, 2009). Seu próprio nome mudou: passou a ser educação infantil.

Caso semelhante é o da Educação de Jovens e Adultos (GARCIA, 2009). Se até os anos 1980, grosso modo, no Brasil, foi promovida como educação popular ou na forma de campanhas de alfabetização apoiadas pelo Estado, ela passa a ser reconhecida como parte do sistema escolar, da educação formal. Torna-se, enfim, Educação de Jovens e Adultos (EJA), subcampo do campo escolar, ainda que a legislação federal reconheça o pertencimento de campanhas de alfabetização via educação não formal à EJA.

A formalização dos processos educacionais é uma tendência muito forte (SAVIANI, 2009). Mesmo os modos informais de educação no interior das organizações tendem a ser reconhecidos e formalizados, como é o caso da educação corporativa. Mas talvez fosse melhor falar que, ao lado da formalização de certas práticas educacionais outrora não escolares, como a educação infantil e a EJA, há a formação de campos e subcampos educacionais novos. Novos, mas nem sempre fundados apenas em práticas emergentes, pois que podem se constituir com base também em tradições e experiências acumuladas ou legadas por práticas historicamente enraizadas, que são ressignificadas no campo em formação.

O que se propõe neste texto é que há um novo campo em formação no território da educação: o campo das práticas socioeducativas. Seus agentes em inte-

ração e concorrência, assim como seus valores, saberes e práticas que visam compor um *doxa* e um *nomos* ao campo, têm composição complexa e origens múltiplas. Em comum, propostas e práticas de intervenção educativa com objetivos “sociais”, destinadas a pessoas e grupos específicos, sujeitos a problemas de caráter “social”.

O que é social se torna um problema – central para a definição da *doxa* deste campo em formação – e por isto apareceu na frase anterior entre aspas. Na versão que parece se consolidar para a *doxa*, o “social” aparece na forma da exclusão, situação de risco ou necessidade de cuidado. Os educandos são os excluídos. É a versão da Pedagogia Social. Lida assim, seu grande desafio, e o desafio que traz para o novo campo, é distinguir-se em relação à Assistência.

Na versão que vai se tomando heterodoxia, a da educação não formal, o ponto forte da sua formulação não era o social, mas o educativo. Na oportunidade criada para educadores atuarem em projetos, instituições e ONGs que lidavam com populações trabalhadoras empobrecidas ou em situação de miséria, a educação não formal apresentou uma proposta que enfatizava a metodologia educacional como seu diferencial. O público de educandos, submetidos a processos de injustiça social, era o terreno para experiências e aplicações. Seu grande desafio era e é o de se distinguir da Educação Escolar. É também o desafio que traz para o novo campo das práticas socioeducativas.

Um primeiro mapeamento permite-nos enxergar alguns novos territórios ou

campos educacionais, distintos do escolar. Campos que estão em processo de consolidação ou reformulação, e que aparecem tantas vezes entrelaçados uns nos outros.

O primeiro campo que desejo esboçar é o da educação popular. Mas, neste caso, o que parece haver é a absorção desse campo educacional, outrora reconhecido e legitimado, por outros campos, incluindo o campo da educação escolar (como a EJA) e o das práticas socioeducativas.

Como segundo, há de se pensar no que chamo provisoriamente de campo da educação organizacional. Um dos seus mais acabados exemplos é o da educação corporativa, típica do mundo empresarial. Reúne diversas práticas e expedientes, em geral internos às organizações, mas que podem ser oferecidos por empresas e instituições escolares para as organizações, com o objetivo de formar ou, mais caracteristicamente, de readequar quadros destas. Pode se dar no âmbito das empresas, das instituições públicas, dos partidos, sindicatos e até dos movimentos de trabalhadores. Seus agentes educadores podem ser as próprias organizações, empresas e escolas prestadoras de cursos, professores, funcionários seniores, militantes históricos, dirigentes, quadros burocráticos etc.

No interior de movimentos sociais, incluindo os dos trabalhadores, bem como de sindicatos e partidos, pode acontecer a educação política. A tradição anarquista (HARDMAN, 2002; TRAGTEMBERG, 2004; ACCIOLY E SILVA, 2011; GALLO, 2007) tem legado, nos tempos recentes, interessantes intervenções, que são simultaneamente

políticas, culturais e educacionais, em movimentos antiglobalização, contra as corporações e pelo passe escolar gratuito aos estudantes (LIBERATO, 2008). Desse campo historicamente relevante da educação política, onde outrora e atualmente participam militantes e ativistas, fomentaram-se e continuam a se fomentar importantes heterodoxias, que confrontam ou transformam as *doxas* estabelecidas nos diversos campos sociais – inclusive nos educacionais. Não apenas as anarquistas, mas também as socialistas (DAL RI; VIEITEZ, 2008; MARTINS, 2011; SANTIAGO, 1998; MACHADO, 2011). Por isto, a menção a esse campo de contornos imprecisos e imprevisíveis.

Poderia se citar outros campos, que se distinguem e, ao mesmo tempo, retiram sua *doxa* e seu *nomos*, em boa parte, do campo da educação escolar. Campos de difícil autonomização, portanto. É o caso dos chamados “cursos livres”, que compartilham com a educação não formal alguns princípios metodológicos (a maior liberdade de escolha em participar do processo educacional por parte dos educandos e a multiplicidade de conteúdos e metodologias), mas, em geral, não seu público alvo, objetivos e, provavelmente, relações com o espaço social mais amplo. Também, a chamada educação técnica e profissionalizante, que vem enfrentando a difícil tarefa de consolidação tendo em vista fazer uso de modelos excessivamente escolarizados.

Mais importante, para os limites deste estudo, é o campo das práticas socioeducativas.

O campo das práticas socioeducativas tem se configurado em torno de alguns elementos marcantes. Parte deles, em disputa, já que trazem distintas concepções sobre qual deve ser a *doxa* do campo, como as da pedagogia social e da educação não formal. Mais evidentes são os atores coletivos ou individuais que realizam as práticas socioeducativas, tais como ONGs, fundações empresariais, entidades assistenciais e órgãos governamentais de assistência, além de educadores profissionais, precarizados e voluntários. Há também atores que participam do processo de legitimação e autonomização do campo, emprestando-lhe seu capital político, social, cultural ou simbólico, como universidades, centros de pesquisa e o Estado.

O corpo central do campo é composto pelos “executores” dessas práticas socioeducativas: entidades, projetos e ações que tendem a ser identificados como “Terceiro Setor”; organizações públicas ou privadas em parceria com setor público para medidas socioeducativas e de protagonismo juvenil; entidades assistenciais que realizam atividades consideradas socioeducativas; educadores, profissionais diversos atuando como funcionários e assistência especializada (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, médicos, dentistas, fisioterapeutas etc.), funcionários em funções administrativas e burocráticas, dirigentes e voluntários.

3 Esboço da estrutura do campo das práticas socioeducativas

Entre as fontes históricas do campo, são encontrados pensadores sociais de renome que contribuíram para conceber um campo educativo distinto do escolar, como Martin Buber (1987) – e sua proposta de educação comunitária (MORAIS, 2005) – e Karl Mannheim (1972) – e sua proposta de educação social (GROPPO, 2003). Outros atores sociais foram importantes, outrora, para a constituição de um campo educacional alternativo ao escolar, mas acabaram ou confluindo para o campo escolar e para o que chamo de “mercado social”, ou perderam sua força original. Penso ser o caso da educação popular, cujo principal expoente teórico foi Paulo Freire (2004), e a educação dos movimentos sociais.

O Serviço Social, outrora, contribuiu para essa gênese, ao criar a metodologia do “desenvolvimento de comunidade” (AMMANN, 2003), a qual teria sido ressignificada pelas propostas de valorização do capital social das localidades, ou do “empoderamento” dos grupos fragilizados (GIDDENS, 2001), propostas presentes no atual “mercado social”. O campo do Serviço Social, no Brasil, tem delimitado recentemente sua atuação para funções mais técnicas de detecção de problemas sociais específicos e encaminhamentos para agentes especializados – em especial, agentes do campo da Saúde e da Educação (escolar e das práticas socioeducativas) (ROMERO, 2011). Desse modo, o Serviço Social tem contribuído para distinguir suas fronteiras das do campo das práticas

socioeducativas, colaborando agora para o processo de legitimação e autonomização do segundo.

A partir dos anos 1990, no Brasil, constitui-se em torno da noção de “Terceiro Setor”, suposto representante da “sociedade civil”, um verdadeiro “mercado social” capitaneado por ONGs profissionalizadas e fundações empresariais. (MONTAÑO, 2005; NEVES, 2005). Legitimado por noções como a de Terceiro Setor, sociedade civil (MARTINS; GROppo, 2010), responsabilidade social (GROPPO, 2007), público não estatal (PEREIRA, 1999), ações privadas de interesse social, parcerias público-privadas etc., todo um subcampo econômico tem se gerado em torno da oferta de intervenções de cunho “social” (ARANTES, 2000). Formam-se empresas e organizações não governamentais para “captação de recursos”, oferta de serviços, assessoria, orientação e planejamento de ações, elaboração de projetos, formação de mão de obra, estímulo e aglutinação de voluntários etc. Elas oferecem serviços e produtos a outras empresas e organizações que podem, porventura, também realizar suas intervenções sociais diretamente, formando inclusive equipes internas especializadas no tal mercado social.

Tal subsetor econômico, o do mercado social, é um dos principais agentes e “clientes” do campo das práticas socioeducativas (SILVA, 2003). Ele tende a afogar o campo das práticas socioeducativas com seus próprios interesses, seu capital econômico, social e simbólico, de um lado. De outro, é o Estado outro grande agente de quem esse campo das práticas socioe-

educativas costuma emprestar legitimidade, recursos e reconhecimento legal, mas a quem também tende a ficar acuado por uma cobiça tão grande ou maior que a do mercado social.

Para a investigação e crítica dos que pesquisam a educação popular e a educação dos movimentos sociais, ainda que uma parte delas tenha se convertido recentemente ao campo escolar – como a EJA, lanço a hipótese de que em sua maior porção elas foram convertidas ao “Terceiro Setor” ou, melhor dizendo, ao mercado social. Penso encontrar disto indícios nas obras da importante pesquisadora da educação nos movimentos sociais, Maria da Glória Gohn (2000, 2001, 2003). E alguns trabalhos contemporâneos tentam enfrentar a questão, apresentando críticas e alternativas a esse processo de conversão (MARTINS; MENDONÇA, 2010; NIARADI, 2004). Dizer que houve conversão não significa dizer que os movimentos sociais tão somente tenham se transformado em ONGs ou entidades assistenciais, mas principalmente que passaram a usar a linguagem vinda desse mercado social, respaldam-se em legislação voltada a ele, assim como dependem de recursos advindos das normatizações sobre a “captação de recursos” e parcerias com o poder público. Significa que, em parte crucial, aceitam, e tem de aceitar, uma *doxa* que se estabeleceu e tornam seu *nomos* adequado ao deste mercado social. Já há um relativo tempo, por exemplo, pesquisadores têm discutido que houve um deslocamento do sentido de “sociedade civil” (DAGNINO; ALVAREZ, 2001): de arena de movimentos

populares organizados, distintos e em oposição ao Estado, para suposto setor social despolitizado e que realiza parcerias com o Estado para ações socioeducativas (ARANTES, 2000, PAOLI, 2002).

Outra fonte contemporânea importante para a gênese do campo das práticas socioeducativas são as chamadas “medidas socioeducativas” destinadas a crianças e adolescentes, mais recentemente também a jovens e adultos. Destacam-se aquelas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação bastante progressista quando estabelecida, em 1996, alterando radicalmente a doutrina jurídica relativa aos que antes eram tidos como “menores”. Elas, as medidas socioeducativas, são colocadas como mecanismo para lidar com crianças e adolescentes em conflito com a lei, e mesmo as instituições – como a antiga FEBEM e atual Fundação CASA – teoricamente deveriam se pautar por seus princípios (DIAS; ONOFRE, 2011; SOUSA; GROppo, 2011). Estende-se a proposição de aplicar medidas socioeducativas inclusive para jovens e adultos submetidos ao sistema judiciário ou ao sistema prisional, ainda que se usem e apliquem termos alternativos, como ressocialização e serviços comunitários. Abrem-se novos setores de atuação para os agentes das práticas socioeducativas, estendendo os braços de sua presença institucional. Importante agente dotador de recursos e legitimidade é, novamente, o Estado, agora na figura do Poder Judiciário.

Com semelhanças aos mecanismos previstos pelas medidas socioeducativas, mas agora voltados a jovens supostamente

“em situação de risco”, portanto antes de adentrarem os sistemas judiciário ou penal, pode se apontar o chamado “protagonismo juvenil” e projetos assemelhados, voltados aos filhos das classes populares. Há todo um aparato do Estado – em esferas federal e estaduais – em parceria com o chamado mercado social para oferecer atividades socioeducativas e “voluntárias” para aqueles jovens (COSTA, 2010; DE TOMÁIS, 2005; ESPINDULA, 2009; OLIVEIRA, 2009; REIS, 2009). Em troca de uma bolsa, os “voluntários” costumam ser obrigados a frequentar a educação formal e ainda a realizar “atividades comunitárias” na localidade em que residem e que abrigam os assim chamados “projetos” (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006).

Estão assim configurados alguns dos principais agentes desse campo das práticas socioeducativas, aglutinados no mercado social, oferecendo medidas socioeducativas e atividades de protagonismo juvenil, entre outras menos evidentes. Permeando estes, agentes que podemos chamar de “legitimadores”, pois que constituem discursos, disponibilizam capital simbólico, emprestam capital social e cultural e buscam fabricar um capital educacional específico deste campo, distinto do escolar.

Alguns desses agentes estão no mercado social e podem ser considerados seus “intelectuais orgânicos”. Ou então, em alguma ou algumas das muitas malhas do Estado (PEREIRA, 1999; BIRD; GRIESSE, 2007; MEDEIROS FILHO; GALIANO, 2005).

Mas os principais agentes legitimadores estão na intercessão entre as instituições do mercado social e as universidades,

notadamente as públicas. Nessa intercessão, no decorrer de diálogos e fricções, esses agentes têm produzido alguns dos principais discursos legitimadores, estes candidatos à *doxa*. Quanto mais o mercado social foi se sedimentando e quanto mais o Estado adentrou o campo das práticas socioeducativas como seu legislador, gerente e provedor, ao que parece, houve um deslocamento do discurso candidato à *doxa*: respectivamente, educação popular, educação não formal e pedagogia social.

Primeiro, a educação popular, versão que perdeu parte relevante de seu papel aglutinador, ao menos nesse campo das práticas socioeducativas. O ponto forte da *doxa* proposta pela educação popular era o objetivo de transformar as estruturas mais profundas que constituíam e constituem as injustiças e desigualdades sociais. Ou seja, praticamente uma “*anti-doxa*”. É interessante observar como, na sua origem, a “educação” ou “pedagogia social de rua” no Brasil buscou sua fundamentação na educação popular, como atesta clássico trabalho de Graciani (2001). Aliás, Graciani definiu a educação popular como uma prática socioeducativa que busca elaborar e propor um processo de conhecimento, considerando as relações sociais e um dado contexto, com o objetivo de reforçar “[...] o poder de resistência e luta das classes dominadas”, buscando se inserir nos movimentos sociais que já existem e “contribuir para sua dinamização” (2011, p. 28). Obras organizadas por Poster e Zimmer (1995) e Gadotti e Gutiérrez (1999) ilustram a influência do ideário da educação popular e de Paulo

Freire nas intervenções educativas ditas comunitárias nos anos 1980 e 1990.

Segundo, a educação não formal, versão que também já vai se tornando heterodoxia no interior desse campo. Na educação não formal, o ponto forte da sua formulação não era tanto o “social” (na qualidade de uma estrutura societária iníqua que precisaria ser transformada), mas o educativo. Na oportunidade criada para educadores atuarem em projetos, instituições e organizações não governamentais que lidavam com populações trabalhadoras empobrecidas ou em situação de miséria, a educação não formal apresentou uma proposta que enfatizava a metodologia educacional como seu diferencial. Com objetivos mais abertos e institucionalização “fraca”, parecia haver espaço mais substancial para se cultivar uma amplitude de metas, objetivos e práticas, destacando-se as atividades esportivas, lúdicas e artísticas (GOHN, 2001; FERNANDES, 2007; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001; PARK; FERNANDES, 2005; PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007; GARCIA, 2009; FERNANDES; PARK, 2011).

Mais recentemente, o “social” do “socioeducativo” voltou a ser o adjetivo proeminente, e o que é o “social” apresenta-se agora como o problema central para a definição da *doxa* desse campo em formação (GARCIA, 2005). Na versão que parece se consolidar para a *doxa*, o “social”, distintamente da educação popular, aparece na forma da exclusão, situação de risco ou necessidade de cuidado. Os educandos são os excluídos. É a versão da pedagogia social (CARO; GUZZO, 2004; CALIMAN,

2010; GARRIDO; SILVA; EVANGELISTA, 2011; MACHADO, 2009; SILVA, 2010).

A tendência da pedagogia social é a de promover a institucionalização no interior desse campo educativo, ainda que distinta da institucionalização escolar, pois que são outros os objetivos expressos. Se o objetivo declarado do campo escolar é a aprendizagem de saberes poderosos, no campo das práticas socioeducativas é a “inclusão social”. Outra tendência da pedagogia social é a de consolidar na forma de uma pretensa ciência – a pedagogia social – o conjunto de valores, saberes e habilidades que constituiriam a *doxa* desse campo. Enfim, de articular um *nomos* – procedimentos e regras de funcionamento – com o apoio da universidade, do mercado social e do Estado – que emprestam ao campo das práticas socioeducativas legalidade, capital cultural, capital social, capital econômico etc.

No centro dessa *doxa*, portanto, o objetivo de promover inclusão, cuidado e prevenção para os educandos, invariavelmente oriundos das camadas populares. Os promotores desse objetivo seriam os educadores sociais, formados em cursos legitimados pela pedagogia social e orientados por essa ciência.

A tendência é a de que os conteúdos expressos das práticas socioeducativas – esportivos, artísticos, literários, corporais, comportamentais, profissionalizantes etc. – subsumam-se aos objetivos assumidos pela *doxa*, a inclusão dos excluídos, ou a desbarbarização dos periféricos. Outra tendência é a de que os educadores sociais legítimos se tornem apenas os que passa-

ram pelos cursos e instituições profissionalizantes (CANASTRA, 2011; GARRIDO; SILVA; EVANGELISTA, 2011) – e, talvez em breve, só estes serão os educadores com direito legalmente reconhecido de exercerem o que se tornará uma profissão.

Há, contudo, as heterodoxias, como já dito, e não apenas a educação não formal. Seria incorreto dizer que a educação popular perdeu sua validade, e ainda que seu fôlego seja hoje menor, é possível que se fortaleça no futuro e, principalmente, que suas tradições informem outras versões e práticas socioeducativas de caráter heterodoxo. Algumas possíveis heterodoxias trafegam por entre outros campos também, como proposições assentadas em concepções socialistas e anarquistas.

Há que se trabalhar, inclusive desde seus esboços, mais dois aspectos fundamentais do campo das práticas socioeducativas, o que será feito em outra oportunidade, pela delimitação deste artigo e porque os estudos e reflexões continuam em andamento. Tais aspectos são o *habitus* cultivado pelos agentes no interior do campo educativo em gestação e as relações que tal campo estabelece com o espaço social mais geral (o conjunto dos campos sociais e suas relações de poder). Abrem-se, portanto, duas questões para futuras investigações: como é o *habitus* que vem se constituindo para os agentes desse campo das práticas socioeducativas? Que relações o campo tem estabelecido com o espaço social mais amplo? Derivado da segunda, acrescentaria uma terceira questão: o campo das práticas

socioeducativas também realiza tarefas as quais contribuem para a “reprodução” das hierarquias sociais, tal como Bourdieu e Passeron (1975) apontavam para o campo escolar?

Considerações Finais

As pesquisas que venho realizando sobre as práticas educativas que se distinguem das escolares partiram da percepção, factível também aos que não investigadores sociais, de uma realidade complexa e, à primeira impressão, bastante confusa. Trata-se de uma profusão de denominações – novas e velhas –, propostas, agentes individuais e coletivos, teorias, legislações e ideologias, citadas ao longo deste artigo. Elas indicam a formação de novos espaços educacionais que se distinguem do propriamente escolar e não se submetem mais aos marcos da escola.

Este artigo se propôs, diante disto, a fazer uso da noção de campo social de Pierre Bourdieu para tentar construir um cosmos inteligível que apontasse a estruturação dessa nova área educativa e contribuísse com a compreensão das atitudes de seus agentes. Ao destacar, em um momento ainda de esboço, o que seria a gênese do campo das práticas socioeducativas, busquei construir um esquema que demonstrasse como tal campo buscou se distinguir do Sistema Escolar e da Assistência Social.

Também, que aquilo que não é propriamente escolar, mas ainda assim educacional, se organizava em mais do que um único novo campo. Alguns deles,

como a educação organizacional, procurando formalizar a educação informal no interior das organizações. Também, a educação política, os cursos livres e a educação profissionalizante.

Distingue o campo das práticas socioeducativas sua interseção entre o social e o educativo. Em sua gênese, foram diversos os atores presentes em outros campos que participaram e participam desta constituição e do seu processo de autonomização e legitimação: o mercado social, o Estado e as universidades. Cada qual, com recursos (ou capitais, de tipo econômico, cultural, simbólico e outros) e oferecendo esboços para o *nomos* e a *doxa* do campo das práticas socioeducativas.

Para formular a *doxa*, tem sido fundamental na história recente o diálogo das universidades com os principais dotadores de recursos econômicos e simbólicos desse campo, o Estado e o mercado social. Produziram-se diferentes discursos legitimadores, cada qual caracterizando um momento deste processo de gênese e autonomização, bem como dos conflitos de interesses e de concepções de mundo dos agentes no interior deste campo: a educação popular, a educação não formal e a pedagogia social.

Se a educação popular e a pedagogia social compartilham uma perspectiva “social”, a educação não formal teria dado ênfase ao “educacional” (buscando uma concepção que se distinguiria do escolar). Mas o “social” é tratado de modo muito distinto: para a educação popular, estrutura produtora de desigualdades e injustiças

que precisa ser revolucionado pela ação das classes populares que se autoformam com a contribuição dos educadores; para a pedagogia social, problemas relativos à exclusão e incivilidade de indivíduos e grupos sociais situados à margem do sistema social, que precisam ser incluídos por meio de ações educativas que transformarão os excluídos.

A pedagogia social, nos dias atuais, parece ser a versão que melhor combina com a propalada autonomização e legitimação do campo das práticas socioeducativas. A educação popular trazia do campo político muito de seu ideário e práticas, para além do que seria o socioeducativo, em um tempo em que a autonomização era algo remoto para tal novo campo. A educação não formal não deseja fixar um conjunto de práticas e objetivos fechado, destacando em contrapartida a multiplicidade do que é “pedagógico” nas práticas dos educadores em ambientes distintos dos escolares. Já a pedagogia social vem costurando com as legislações e projetos criados pelo Estado o que pretende ser a *doxa* e o *nomos* desse campo. Ao lado do mercado social, normalizam-se e normatizam-se as relações entre os agentes educacionais, por meio de um discurso que fala de uma ciência específica para a educação social, do incentivo a cursos profissionalizantes para educadores sociais, da fixação do caminho para a liberação de recursos públicos e privados e da demarcação e abertura de espaços institucionais para a atuação desses educadores.

Mas o jogo ainda está em aberto. Na vida social, sempre está em aberto.

Candidatos outros à formulação da *doxa* ainda existem e sempre vão reaparecer. As concepções de educação não formal e educação popular ainda têm sua força e apelo. A radicalidade de propostas de educação política, como as dos anarquistas e socialistas, podem encontrar as esquinas

da história para irrupções que abalam o que parece eterno. Novas rodadas do jogo desse campo, que parece, entretanto, nestes dias preparar uma cartada decisiva para sua legitimação. Será a melhor a combinação de naipes ofertada?

Referências

ACCIOLY e SILVA, Doris. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 114, p. 87-102, jan./mar. 2011.

ALFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001. p. 29-38.

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho das ONGs. *Cadernos ABONG*, São Paulo, n. 27 (ONGs: identidade e desafios atuais), p. 3-27, maio/2000.

BIRD, Frederick; GRIESSE, Margaret Ann (Org.). *Responsabilidades sociais: práticas de empresas internacionais na América Latina*. Piracicaba: Editora Unimep, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico. *Política & Sociedade*, Revista de Sociologia Política, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 15-57, abr. de 2005.

_____. O mercado de bens simbólicos. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. cap. 3, p. 99-182.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989. cap. II, p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUBBER, Martin. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano XII, n. 23, p. 341-370, 2º semestre 2010.

CANASTRA, Fernando Augusto Coelho. A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano XIII, n. 24, p. 17-32, 1º semestre 2011.

CARO, Sueli M. P.; GUZZO, Raquel S. L. *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.

- COSTA, Jean Carlo de Carvalho. Desigualdade social, modernidade periférica e reconhecimento: a teoria social pós-crítica e o programa PROJovem. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 46, n. 2, p. 156-167, maio/ago. 2010.
- DAGNINO, Evelina; ALVAREZ, Sonia E. Os movimentos sociais, a sociedade civil e o "Terceiro Setor" na América Latina: reflexões teóricas e novas perspectivas. *Primeira Versão*, Campinas, IFCH/Unicamp, n. 98, out. 2001.
- DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. *Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone, FAPESP, 2008.
- DE TOMÁIS, Livia. Abordagens e práticas de trabalho com jovens: um olhar das Organizações Não-Governamentais brasileiras. *JOVENes - Revista de Estudos sobre Juventude*, ano 9, n. 22, p. 246-267, jan./jun. 2005.
- DIAS, Aline Fávoro; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A medida socioeducativa de liberdade assistida como alternativa de educação não formal. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano XIII, n. 24, p. 365-391, 1ª semestre 2011.
- ESPINDULA, Brenda (Org.). *Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória*. São Paulo: Instituto ArteCidadania, Centro de Estudos e Memória da Juventude, 2009.
- FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação Não-formal: memória de jovens e história oral*. Campinas: Unicamp/CMU; Arte Escrita, 2007.
- FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini (Orgs.). Dossiê "Educação não formal, educação social e educação sociocomunitária: a cidade e metodologias. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano XIII, n. 25, p. 17-236, 2ª semestre 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GALLO, Silvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- GARCIA, Valéria Aroeira. *A educação não formal como acontecimento*. Tese (Doutorado em Educação) □ Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- _____. Realismo da exclusão social. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano 7, n. 12, p. 113-132, 1ª semestre 2005.
- GARRIDO, Noêmia de Carvalho; SILVA, Odair Marques da; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). *Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.
- GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua*. Análise e sistematização de uma experiência vivida. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GROPPO, Luís Antonio. Educação e juventude como técnicas sociais na obra de Karl Mannheim. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano 5, n. 9, p. 233-256, 2^a sem. 2003.

_____. Responsabilidade social empresarial e a mercantilização da solidariedade. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, ano XXVIII, n. 91, especial, p. 143-162, 2007.

HARDMAN, Francisco Foot. *Nem pátria, nem patrão! Memória operária, cultura e literatura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LIBERATO, Léo Vinícius. Movimento Passe Livre, revoltas e simulações. In: GROPPPO, Luís Antonio; ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz. *Movimentos juvenis na contemporaneidade*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008. p. 157-171.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo de poder, segundo Pierre Bourdieu. *Cógito*, Salvador, n. 11, p. 14-19, out. 2010.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a Educação Não-formal e Educação Sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano X, n. 18, p. 99-122, 1^a sem. 2009.

MACHADO, Vítor. Origem da educação no MST: da ocupação ao assentamento – as dimensões do aprendizado fora das lides da escola. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XIII, n. 24, p. 175-202, 1^a sem. 2011.

MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MARTINS, Marcos Francisco. Práxis e “catarses” como referências avaliativas das ações educacionais das ONGs, dos sindicatos e dos partidos políticos. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011.

MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. *Sociedade civil e educação: fundamentos e tramadas*. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco; MENDONÇA, Viviane Melo de. Dossiê “Movimentos sociais e educação”. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XII, n. 23, p. 13-198, 2^a sem. 2010.

MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. *Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado*. A tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade. São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005.

- MISOCZKY, Maria Ceci A. Implicações do uso de formulações sobre o campo de poderes e ação de Bourdieu nos estudos organizacionais. *RAC*, Rio de Janeiro, v. 7, edição especial, p. 9-30, 2003.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e a questão social*. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- MORAIS, Régis de. Uma visão da educação sociocomunitária. *Educação & Cidadania*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 21-33, 2005.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NIARADI, Pedro Guilherme. *Educação não-formal, ONGs e Terceiro Setor: práticas e paradigmas do CEDAP*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- OLIVEIRA, Eliane Aparecida Araújo de. Juventude, terceiro setor e educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, p. 275-300, 1ª sem. 2009.
- ORTIZ, Renato. Introdução. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 5-30. (Col. Os Grandes cientistas Sociais).
- PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. cap. 8, p. 373-418.
- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo. *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Setembro; Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 2007.
- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Centro de Memória da Unicamp; Holambra: Editora Setembro, 2005.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Sociedade civil: sua redemocratização para a reforma do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Orgs.). *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: ENAP, 1999. cap. 3, p. 67-118.
- POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen. *Educação comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas: Papyrus, 1995.
- REIS, Denise Maria. *A participação social na perspectiva dos(as) Jovens Protagonistas da ONG SOS Adolescente*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.
- RIBEIRO, José Querino. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 8. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977. p. 70-79.
- ROMERO, Nayara Magri. Explorando cenários socioeducativos: ações educativas em espaços da assistência social. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XIII, n. 24, p. 279-304, 1ª sem. 2011.

SANTIAGO, Gabriel Lomba. *As utopias latino-americanas: em busca de uma educação libertadora*. Campinas: Alínea, 1998.

SAVIANI, Demerval. Entrevista: A educação fora da escola. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XI, n. 20, p. 17-27, 1ª sem. 2009.

SILVA, Roberto da (Org.). III Congresso de Pedagogia Social. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XII, n. 22, p. 167-448, 1ª sem. 2010.

SILVA, Ronalda Barreto. *Educação comunitária. Além do Estado e do mercado?* Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/ Centro de Memória da Unicamp, 2001.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; GROPPPO, Luís Antonio (Orgs.). *Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo*. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de C. E; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação, Campinas*, v. 11, n. 32, p. 238-257, maio/ago. 2006.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP, Rio de Janeiro*, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

TRAGTEMBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Recebido em maio de 2012

Aprovado para publicação em julho de 2012

Virtudes e concepções de educação moral para o desenvolvimento da autonomia

Virtues and conceptions of moral education to autonomy's development

Talita Carneiro Gader Safa*

Samuel Mendonça**

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Campinas, professora de educação infantil do Colégio Notre Dame de Campinas. E-mail: talitasafa@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, coordenador e professor permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Campinas. E-mail: samuelms@gmail.com

Resumo

O problema deste artigo consiste na seguinte pergunta: há virtudes e concepções de educação moral que podem auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos educadores? Este texto procura discutir a questão das virtudes e concepções de educação moral, a partir de Aristóteles, utilizando Puig como intérprete, principalmente, da mesma forma que discorrendo sobre a questão da autonomia, utilizando Zatti e Freire. Do ponto de vista do método, o trabalho é realizado a partir de revisão bibliográfica. O percurso metodológico, isto é, a análise de textos dos autores citados, justifica-se na busca da ressignificação da educação moral para o desenvolvimento da autonomia de educadores. Os resultados esperados consistem na possibilidade de o educador conseguir compreender, de forma mais rigorosa, as virtudes e concepções de educação moral.

Palavras-chave

Virtudes. Educação moral. Autonomia.

Abstract

The issue in this article consists in the following question: are there virtues and conceptions of moral education that can assist the development of the autonomy of the educators? This text searches to discuss the matter of the virtues and conceptions of moral education, as of Aristotle, utilizing Puig as an interpreter, mainly, the same way discorsing over the matter of autonomy, using Zatti and Freire. From the method's point of view, the work is conducted from literature review. The methodological approach, that

is, the analysis of texts from the mentioned authors, is justified in the search of resignification of moral education to the development of the educator's autonomy. The awaited results consist in the possibility of the educator being able to understand, in a rigorous way, the virtues and conceptions of moral education.

Key words

Virtues. Moral education. Autonomy.

Introdução

O tema da educação moral está presente na sala de aula, na medida em que a necessidade de se pensar os limites das ações dos estudantes é prerrogativa dos professores e de gestores da educação. Pensar a educação moral com o foco na sala de aula significa olhar, antes, para a formação de educadores. Também, a relevância da temática parece justificável na atual sociedade em que muitos valores são assumidos como obsoletos e, igualmente, fala-se de crise de valores no contexto da chamada sociedade pós-moderna. Almeida (2012) evidencia que esta crise não é exclusividade dos tempos atuais, mas recorrente na história do pensamento humano. Mesmo com as críticas de Nietzsche (2007) à educação alemã de sua época, com destaque para a questão da moral, este tema continua despertando o interesse de intelectuais de diversos campos de conhecimento, como a educação, a filosofia, a psicologia e o direito, para citar alguns.

Embora a educação moral tenha recebido acepções diferentes ao longo da história do pensamento humano, nesta investigação pretendemos deslocar a discussão da moral, que para muitos ainda situa-se no âmbito de uma moral

dogmática. Não podemos ignorar a importância da educação moral, que não deve ser limitada a matérias curriculares ou momentos específicos da rotina escolar, nem desvinculada das experiências diárias vivenciadas pela criança. Nesse sentido, buscamos criticar a educação moral como educação sectária, estanque e imposta aos alunos. A educação moral aqui concebida, enquanto educação das potências afetivas e intelectivas da criança, é fundamental para a formação integral da pessoa e está presente na vida social de todos os indivíduos. Com efeito, essa educação tem passado por diferentes sentidos, então, a necessidade de revalorar¹ o seu *status*, no sentido de resignificar a sua presença na formação do caráter do homem, é absolutamente fundamental. A tarefa de pensar a educação moral reivindica a ação de discutir a questão das virtudes. Em que pese o fato de que o destinatário de uma melhor compreensão da educação moral diz respeito ao estudante, tematizamos a construção dessa educação com o propósito de interpretar o sentido dela no contexto da formação de educadores.

A educação moral tal como temos concebido, possibilita a construção da au-

¹ Mendonça (2009, p. 15) aponta que o termo revalorar indica uma "nova" construção de valores.

tonomia do aluno para que ele se torne um cidadão independente, crítico e, antes, autocrítico. Nesse sentido, o problema deste artigo, do ponto de vista formal, consiste na pergunta: há virtudes e concepções de educação moral que podem auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos educadores?

Este texto, que é parte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Campinas, intitulada: A educação moral e virtudes aristotélica: a formação do educador para a autonomia. Parte dessa dissertação, este texto procura discutir a questão das virtudes e concepções de educação moral, a partir de Aristóteles, utilizando Puig como intérprete e, da mesma forma, tematiza a questão da autonomia a partir de Zatti e Freire. Do ponto de vista do método, o trabalho é realizado por meio de revisão bibliográfica. O percurso metodológico, isto é, a análise de textos de Puig, Zatti e Freire, entre outros, justifica-se na busca da ressignificação da educação moral para o desenvolvimento da autonomia de educadores.

Do ponto de vista formal, o texto está organizado em três momentos. Em um primeiro, haverá a análise de virtudes em Puig, muito embora Aristóteles (1985) constitua-se pano de fundo das reflexões do pensador espanhol, em seguida, haverá uma discussão em torno de concepções de educação moral a que se segue a problematização da questão da autonomia.

1 Virtudes

Antes de tratarmos das concepções de educação moral, consideramos necessário explicitar as ideias de Puig a respeito da definição de virtudes, uma vez que educar moralmente pressupõe trabalhar com virtudes. A construção de Puig, em se tratando da educação moral, tem Aristóteles (1985) e Piaget (1994) como balizas estruturantes.

Puig (2004, p. 143), parafraseando Aristóteles, assevera que “a virtude se refere à força ou às qualidades de um ser ou de uma coisa. Assim, a virtude de uma faca é cortar, a de um cavalo é galopar, a de um músico é interpretar, e a de um ser humano é comportar-se humanamente”. Goergen (2005), por sua vez, discorre sobre ética, moral, virtudes e valores, de modo a oferecer um panorama complexo de termos que não são consenso ao longo da história da filosofia. Utiliza-se, para isto, de Lalande (1999) e de Abbagnano (2007). Se para Abbagnano (2007, p. 1198), a virtude “designa uma capacidade qualquer ou excelência, seja qual for a coisa ou o ser a que pertença”, para Lalande (1999, p. 1.219), há quatro acepções do verbete, com efeito, destacamos “[...] disposição permanente para querer o bem; hábito de o fazer”. As diferentes acepções do termo virtude parecem apontar para algo que é comum, isto é, para a ação relativa à natureza do ser. Se o padeiro executa a sua excelência, então, consegue fazer um pão; se um educador consegue exercer bem o seu papel, assim, podemos argumentar que houve educação. A virtude diz

respeito à qualidade da ação, feita com intencionalidade.

Puig (2004, p. 143), ao interpretar Aristóteles (1985), evidencia a característica singular da virtude:

Isso significa que a virtude não é uma qualidade geral de todos os seres, mas uma qualidade específica, uma qualidade própria de cada ser ou de cada coisa. Podemos dizer, portanto, que a virtude é uma qualidade singular que outorga valor a cada ser ou a cada coisa: a virtude se refere à excelência que lhe é própria. Reconhece-se a virtude de uma coisa ou de um ser vendo como desempenham de modo excelente a função para a qual sua natureza os predispõe. (PUIG, 2004, p. 143).

Sendo assim, entendemos que a virtude concede valor a cada pessoa ou a cada objeto. E então questionamos: o que é o valor? Abbagnano (2007, p. 1176) esclarece que, em geral, a palavra valor significa “o que deve ser objeto de preferência ou de escolha”. Lalande (1999, p. 1190), por sua vez, assinala que todas as concepções de valor dizem respeito, em última análise, ao uso da expressão ‘bem’. Nesta direção, podemos considerar que a virtude, que se refere aos atributos individuais mais estritos de cada pessoa e de cada objeto confere valor a cada um destes, e o valor é aquilo que as pessoas preferem ou escolhem. Por isto, concordamos com Puig (2004, p. 144) quanto a sua posição em relação à virtude humana: “a virtude dos seres humanos terá a ver com a realização excelente de tudo aquilo que os faz mais

humanos”. Como o foco na família, Savater (2005, p. 65) afirma que:

A autoridade na família deveria servir para ajudar os membros mais jovens a crescerem, configurando do modo mais afetuoso possível o que, em jargão psicanalítico, chamaremos de seu ‘princípio de realidade’. Esse princípio, como se sabe, implica a capacidade de restringir as próprias vontades tendo em vista as dos outros e adiar ou moderar a satisfação de alguns prazeres imediatos tendo em vista o cumprimento de objetivos recomendáveis a longo prazo.

Por analogia, da mesma forma que a autoridade da família deveria servir para ajudar aos membros mais jovens a crescerem, é prerrogativa da escola, por meio dos educadores, elevar a cultura dos estudantes, auxiliando ao crescimento afetivo e intelectual deles. É possível argumentar que o desenvolvimento das virtudes, no contexto da educação moral, portanto, diz respeito à necessidade de posicionamento por parte dos educadores e, por essa razão a nossa discussão terá, em seu termo, a discussão da autonomia.

Para se tornarem mais humanos, apenas a existência da virtude nas pessoas parece não ser suficiente. Puig (2004, p. 144) explicita que “trata-se de buscar uma excelência que nos torne mais humanos, e não unicamente mais hábeis”.

Ao falar dos seres humanos, as virtudes não se referem a qualquer excelência, mas àquele conjunto de qualidades que deveríamos possuir para ser, na verdade, plenamente

humanos, e para formar sociedades igualmente humanas. (PUIG, 2004, p. 144).

Assim, parece que, quando delongamos a noção de virtude aos humanos, pensamos na maneira de ser ou no conjunto de disposições apreciáveis que projetam o melhor do caráter de um sujeito. Entretanto Puig (2004, p. 144) adverte que tais disposições não são dadas ou preparadas pela natureza: “resultam de um esforço intencional da vontade que se empenha em adquirir algo semelhante a um hábito”.

As virtudes não são atos pontuais nem modas passageiras adotadas por tempo limitado. São traços de caráter cuja duração não é indefinida – requerem exercício e podem chegar a desaparecer -, mas também não é efêmera. As virtudes permanecem. Por outro lado, as virtudes são traços de caráter cuja atualização permite grande flexibilidade. Não se trata meramente de hábitos mecanizados, nem de pura repetição invariável de atos fixos. As virtudes são qualidades que predispõem a comportar-se de acordo com critérios ou valores. (PUIG, 2004, p. 144).

Por conseguinte, parece que as disposições das quais necessitamos para nos tornar plenamente humanos no contexto social depende da prática constante de atos virtuosos. E não se trata de simplesmente repeti-los todos os dias da mesma maneira. Tais ações implicam flexibilidade e adaptação às necessidades de cada situação; pensamos em indigências próprias de cada sujeito, seja na esfera

individual, seja na esfera coletiva, já que consideramos que mesmo quando agimos em prol da maioria, buscamos, direta ou indiretamente, alcançar algum interesse próprio. Nesse sentido:

[...] as virtudes põem em jogo o pensamento, os sentimentos, os desejos e a ação. [...] são nossa própria forma de ser e de atuar enquanto seres humanos. Portanto, não é qualquer forma de ser ou de agir que tem valor, mesmo que ela mostre qualidades excelentes; têm valor unicamente aquelas formas de ser e de agir que nos fazem realmente mais humanos, ou seja, que nos aproxima de nosso bem. (PUIG, 2004, p. 145).

Puig (2004, p. 145) assinala que “as virtudes fundamentam-se em uma concepção prévia dos seres humanos, que mostra precisamente quais são as excelências que devem ser alcançadas”. Então, parece pertinente afirmar que aprendemos a definição de justiça e injustiça, por exemplo, e aprendemos também a escolher entre ser justo ou ser injusto. O autor evidencia que tal “concepção dos seres humanos deve ser comum ou compartilhada: não se trata de uma opinião ou de um desejo individual, mas do reconhecimento conjunto da direção a seguir” (PUIG, 2004, p. 145).

Puig (2004, p. 142) evidencia que é impossível não pensar no que as virtudes representam e propõem. De acordo com o autor, durante os dois últimos séculos, as virtudes “mudaram de nome, um ou outro de seus elementos-chave foi modificado, exerceram influência mesmo na sombra, a hierarquização das mais valorizadas

mudou ou, simplesmente, deixaram de ser consideradas assunto prioritário” (PUIG, 2004, p. 142). Podemos pensar que a escola se aproxima das ideias de virtude e de bem quando apresenta atitudes e valores como conceitos centrais em suas propostas de educação moral. E embora as virtudes não sejam destaque no contexto educacional, nos documentos oficiais e nas propostas pedagógicas, ainda assim podemos afirmar que elas são intrínsecas a todas as práticas e relações do âmbito educacional, visto que formar cidadãos pressupõe definir e ensinar virtudes, ou seja, educar moralmente.

Talvez essa presença obscura e silenciosa das virtudes no mundo da educação explique a grande desorientação sobre seus modos de transmissão – se é que realmente é possível transmiti-las. Em nossa opinião, as escolas mostram um bom número de práticas que transmitem virtudes, mas poucas vezes os educadores associam tais práticas – que, sem dúvida, conhecem e aplicam – à transmissão de virtudes. Conseqüentemente, e apesar de só se ter voltado a falar de virtudes há bem pouco tempo, acho que é possível mostrar que as escolas sempre as ensinaram, embora, talvez, não com a intensidade que seria desejável. (PUIG, 2004, p. 143).

Assim como as virtudes, a temática da educação moral não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e até mesmo na estrutura de nossas escolas. Sabemos também, que identicamente como ocorre com as virtudes, mesmo de maneira indireta, consciente ou inconscientemente, as es-

colas trabalham valores com seus alunos, mas, de acordo com Puig (1988, p. 08), “isso vem sendo feito de forma desarticulada, incipiente e baseando-se, na verdade, nos valores e na moralidade de cada grupo, professor ou professora”, fato que se torna perigoso quando pensamos que os valores de um grupo ou de um determinado professor podem não estar de acordo com os interesses gerais da sociedade, como por exemplo, quando apresentam práticas e discursos discriminatórios contra outras etnias ou contra as diversas deficiências.

Para além da dimensão da educação moral como algo estabelecido, estático, aqui, ela é entendida como a possibilidade de revalorar os valores, na busca da emancipação dos sujeitos. Consideramos que o desenvolvimento da educação moral é fundamental na busca da promoção da autonomia, e, nesse sentido, a escola constitui espaço ideal para construção das diversas relações de colaboração e cooperação para essa formação. Paradoxalmente, a instituição escolar também se constitui de espaço para relações heterônomas, e buscar a superação dessas relações é o principal desafio para a formação do educador no ofício da educação moral.

2 As concepções de educação moral

Puig (1998, p. 24) aponta que a educação moral pode ser apresentada como “um tipo especial de educação: a educação da moral ou da moralidade” e que, nesse sentido, é compreendida como um elemento a mais na ideia de educação integral, “um aspecto que deveria ser soma-

do às demais dimensões da formação: a educação corporal, a educação intelectual, a educação afetiva, a educação artística, para citar só algumas das várias facetas da formação humana” (PUIG, 1998, p. 24). O autor destaca que, apesar de ser uma modalidade educativa dentre outras, “a educação moral é essencial no processo completo da formação humana. Mais do que um espaço educativo contíguo a outros espaços educativos, ela é uma dimensão formativa que atravessa todos os âmbitos da educação e da personalidade” (PUIG, 1998, p. 24). Assim, compreende que “a educação moral converte-se no ponto central da educação porque pretende dar direção e sentido ao ser humano como um todo” (PUIG, 1998, p. 24).

Compreendemos a educação moral como a educação das potências afetivas e intelectivas da criança. Consideramos que ela é fundamental para a formação humana e necessária no ambiente escolar. Nesse sentido, acreditamos que ela deve ser acrescentada às práticas educativas já realizadas no contexto educacional, contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da liberdade.

Puig (1988, p. 17) explicita que a educação moral não deve ser essencialmente uma imposição heterônoma de valores e normas de conduta, muito menos deve se reduzir à aquisição de habilidades pessoais para adotar decisões genuinamente subjetivas. O autor posiciona-se tanto contra a concepção de moralidade baseada em valores absolutos quanto contra o relativismo de valores. Explicita

que a educação moral pode ser um campo de reflexão que auxilie a:

- Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.
- Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.
- Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
- Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.
- Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando à justiça, lhes deu. (PUIG, 1988, p. 17).

Por conseguinte, parece que a educação moral pode contribuir significativamente para a consolidação de uma sociedade mais justa e por isto equilibrada, com cidadãos capazes de se orientar de maneira racional e autônoma em todas as situações que apresentarem um conflito de valor. Dito de outro modo, “a educação moral quer colaborar com os educandos para facilitar o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que intervêm no juízo e na ação moral” (PUIG, 1988, p. 17).

Puig (1988) evidencia que a educação moral acontece sempre dentro de um contexto de socialização, porém o autor não entende sua concepção de educação moral apenas como um processo de socialização, pelo contrário, busca “destacar em especial a vertente criativa e transformadora da edu-

cação moral: limitar a adaptação e ressaltar a construção de formas de vida mais justas e, talvez, novas” (PUIG, 1988, p. 18).

Logo, compreendemos que a educação moral depende de um contexto de socialização e que por isto, inclusive, pressupõe adaptação, mas pretende mais do que apenas adequar os sujeitos. Consideramos pertinente a posição do autor em relação à possibilidade de construção consciente de formas mais justas e talvez novas de vida por meio da educação moral. É neste contexto que pensamos a reavaliação de valores, já que essa aceção de educação moral pretende ressignificar os valores já instituídos, em busca de condições de vida cada vez melhores, ideia que supera a adaptação humana às normas de conduta estabelecidas socialmente.

Puig (1988, p. 18) enfatiza que sua proposta de educação moral foi elaborada principalmente para facilitar a convivência em sociedades plurais, por isto ela não pode aproveitar as contribuições dos modelos baseados em uma concepção absoluta de valores. De acordo com o autor, esses modelos se baseiam em uma visão de mundo que sugere a ideia de valores e normas de conduta indiscutíveis e imodificáveis. Sabemos que esses valores e normas costumam se impor com a ajuda de algum poder autoritário e pretendem regular minuciosamente todos os aspectos da vida pessoal e social. E, sem dúvida, essa postura recai em explícitas e insistentes práticas educativas. Práticas que têm como principal finalidade a transmissão unilateral dos valores e normas a serem respeitados.

O autor aponta que o trabalho de transmissão acontece com os meios que em cada caso parecem mais convenientes (instrução, convencimento, inserção, doutrinação e outros) e utiliza, quando é preciso, “certas coações para fazer com que todos os alunos adquiram os valores e as normas propostas” (PUIG, 1988, p. 19). Puig assinala que, atualmente, buscar os critérios para estabelecer uma proposta de educação moral em modelos com as características descritas acima não parece útil e, muito menos, oportuno. Concordamos com esse ponto de vista, já que criticamos a educação moral como educação dogmática, estanque e sectária.

Para o autor também não parecem válidas as reflexões que conduzem a educação moral aos modelos baseados em uma concepção relativista dos valores. Segundo Puig (1988, p. 19), “esta postura fundamenta-se na convicção de que o acordo, em um tema como o dos valores, é uma questão simplesmente eventual, já que não há nenhuma opção de valor preferível em si mesma às demais, mas sim valorar algo, neste contexto, é tomar uma decisão baseada em critérios totalmente subjetivos”. Logo, seguindo em direção contrária à concepção baseada em valores absolutos, nesta não é possível afirmar que uma norma ou um determinado comportamento seja melhor do que outro. “É assim porque as circunstâncias pessoais e do contexto determinam a opção que cada sujeito prefere ou considera mais oportuno tomar” (PUIG, 1988, p. 19). Parece que, a partir do ponto de vista da pedagogia, a concepção relativista dos valores tem a

tendência de limitar o papel da educação moral, pois, “na realidade, não há nada a ensinar, salvo talvez a habilidade para decidir em cada situação o que convém a cada pessoa” (PUIG, 1988, p. 19). Apesar disso, o autor destaca, nessa concepção, a relevância que toma a autonomia do sujeito moral.

Puig (1988, p. 20) evidencia que a cada dia são mais claros “os passos em direção a uma definição de educação moral baseada na construção racional e autônoma de princípios, valores e normas”. Segundo o autor, essa concepção não se baseia em valores absolutos, mas também não é relativista.

[...] nem tudo é igualmente correto e que há possibilidades baseadas na razão, no diálogo e no desejo de valor que podem permitir determinar alguns princípios valiosos que, apesar de serem abstratos e formais, podem converter-se em guias suficientes do juízo e da conduta humana. (PUIG, 1988, p. 20).

Por conseguinte compreendemos que o autor propõe uma concepção de educação moral flexível, que parece respeitar a autonomia dos sujeitos e se orientar por critérios racionais. Sendo assim, essa concepção se distancia das propostas autoritárias que determinam heteronomamente o que está bem e o que está mal, e também se separa daqueles modelos que, diante de um conflito moral, afirmam que só é possível esperar que cada sujeito opte de acordo com critérios subjetivos. O autor acredita que, diante de um conflito

de valores, não podemos prescindir do jogo simultâneo dos seguintes princípios:

- O respeito à autonomia de cada sujeito, que se opõe à pressão exterior que impede a consciência livre e voluntária.
- A razão dialógica, que se opõe às decisões individualistas que não contemplam a possibilidade de falar com ânimo sobre tudo aquilo que nos separa quando nos encontramos diante de um conflito de valores. (PUIG, 1988, p. 20).

De acordo com Puig (1988, p. 21), para construir formas de convivência pessoal e coletiva mais justas, é preciso considerar algumas condições básicas: “respeitar a autonomia pessoal e considerar os temas polêmicos por meio do diálogo fundamentado em boas razões”. Sendo assim, parece claro quais são os princípios que fundamentam a concepção de educação moral proposta pelo autor. Logo, ele assevera que, nessa direção, precisamos adotar um olhar que contemple a pluralidade de opções que representam hoje as sociedades democráticas e complexas; um olhar do todo, livre de discriminações. Assim, Puig argumenta que é possível pensarmos em critérios e valores que todos podem reconhecer como desejáveis, “critérios suficientes para construir uma vida pessoal e coletiva justa, aceitando, entretanto, a multiplicidade de pontos de vista, crenças e maneiras de entender o que para cada um é uma vida boa e feliz” (PUIG, 1988, p. 21).

Ademais, o autor destaca a possibilidade de existir uma gradação para a

concretização de tais princípios, que começa com a crítica e termina com o princípio de alteridade:

Poderíamos estabelecer uma certa ordem que começaria com a crítica como critério para abrir caminho no mundo dos valores, ou para submeter à análise a realidade, e determinar tudo aquilo que não queremos porque nos parece injusto, depois, o princípio de alteridade, enquanto núcleo de outros valores, obriga-nos a afirmar a necessidade de sair de nós mesmos para estabelecer uma relação ótima com os demais, tanto no nível interindividual como no coletivo. (PUIG, 1988, p. 21).

Em síntese, podemos pensar que uma concepção de educação moral que se distancia, por um lado, daquela que se baseia em valores absolutos e, por outro, daquela que se alicerça em valores relativos, pode partir dos princípios de autonomia e razão dialógica e aproveitá-los como ferramentas que tornem possíveis valores como a crítica, a abertura para com os demais e o respeito aos direitos fundamentais. Esta proposta de educação moral parece não ter como agredir as crenças plurais dos homens e mulheres das sociedades democráticas, mas, pelo contrário, parece contribuir para a consolidação de uma vida mais justa e solidária. Como foco para essa conquista, tematizamos a formação de educadores em um primeiro momento.

3 A autonomia

Consideramos que a educação moral é imprescindível na busca da promoção da autonomia. Paulo Freire (1996) propõe uma pedagogia que assume a dimensão ética como fundamental, da mesma forma que o respeito à dignidade como condições para o desenvolvimento da autonomia do educando. Zatti (2007, p. 53), por sua vez, destaca a expressão “educação para a autonomia” visando ressaltar que “a autonomia precisa ser conquistada, elaborada a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade”. Para o autor, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, ninguém é espontaneamente autônomo, “ela é uma conquista que deve ser realizada”. É visível a influência da concepção kantiana de liberdade na acepção de Zatti.

Concordamos com o posicionamento de Zatti (2007) na medida em que compreendemos a autonomia como um exercício. Exercício difícil, já que poucas situações cotidianas exigem que sejamos autônomos, isto é, a vida heterônoma ou as situações em que as questões já estão equacionadas não nos motivam à autonomia. No entanto, paradoxalmente, podemos problematizar que também a heteronomia pode propiciar o desenvolvimento da autonomia, exatamente no sentido de superar situações estabelecidas. Não queremos com isto defender a ideia de que um regime despótico, por exemplo, seja a razão do desenvolvimento da liberdade e da autonomia, mas não podemos igualmente negar que regimes dessa natureza estimulam o

humano para a conquista da autonomia. Além disso, entendemos que o exercício da autonomia deve ser constante para que possamos aprimorá-lo a cada dia.

Zatti (2007) argumenta que a temática da autonomia ganha em Paulo Freire um sentido

[...] socio-político-pedagógico [...] autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação.

Nesse sentido, a autonomia, “além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo” (ZATTI, 2007, p. 53). Consideramos que a escola constitui espaço ideal para o exercício da autonomia e o educador é responsável pela formação do homem consciente e ativo.

Freire (1987) fundamenta sua concepção de educação no caráter inconcluso do ser humano. Aponta que, “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados”, têm consciência de sua inconclusão. Para o autor, é nesse ponto que estão as raízes da educação como manifestação exclusivamente humana, isto é, “na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm”. Por isto, compreende a educação como um ‘quefazer’ permanente. “Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”. É nesse sentido que considera que a educação se ‘re-faz’

constantemente na práxis. “Para ser tem que estar sendo”. “Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p. 72).

Zatti (2007) aponta que o fato de o homem ter consciência de seu inacabamento é importante para que ele se torne autônomo. Para o autor, só é possível ser gente por meio de práticas educativas. Esse processo de formação dura a vida toda, “o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (ZATTI, 2007, p. 53).

Enquanto inacabados, homens e mulheres se sabem condicionados, mas a consciência mostra a possibilidade de ir além, de não ficar determinados. [...] A construção da própria presença no mundo não se faz independente das forças sociais, mas se essa construção for determinada, não há autonomia. (ZATTI, 2007, p. 54).

Para Freire (1982), o homem possui existência. “O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 1982, p. 66). Zatti (2007, p. 54) afirma que é na esfera da existência que os homens se fazem autônomos. Logo, a partir da existência não foi mais possível ao homem existir sem assumir o seu direito e dever de decidir. “Por isto, assumir a existência em sua totalidade é necessário para que o homem seja autônomo” (ZATTI, 2007, p. 54).

Zatti (2007, p. 54) assevera que uma educação que busca formar para a autonomia deve considerar a formação ética ao lado da formação estética. Freire (1996, p. 32) assinala que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”. Contudo podemos questionar: do que se trata a formação ética e a formação estética? Zatti (2007, p. 54) explicita que, na medida em que nos fazemos seres humanos, “a nossa obra enfeia ou embeleza o mundo”, por isso não podemos nos eximir da ética, pois fazemos nosso mundo a partir de nossa liberdade. “Ele vai ser belo ou feio dependendo também da opção ética que fizermos. É nossa liberdade que nos insere um compromisso ético e uma perspectiva estética” (ZATTI, 2007, p. 54).

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. (FREIRE, 1996, p. 33).

De acordo com Zatti (2007), uma educação que visa a formar para a autonomia deve estar atenta para a corporificação da palavra pelo exemplo do educador. Freire (1996, p. 34) argumenta que “quem

pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. “De nada adianta um professor em seu discurso exaltar a criticidade, a democracia, o pensamento autônomo, se sua prática é antidialógica, vertical, bancária” (ZATTI, 2007, p. 55).

Zatti (2007) evidencia que a educação para a autonomia supõe o respeito às diferenças. Nesse sentido, ela “rejeita qualquer forma de discriminação, seja ela de raça, classe, gênero, etc.”. O autor assinala que a autonomia não é autossuficiência, “ela inclui estar aberta à comunicação com o outro, com o diferente” (ZATTI, 2007, p. 55). Freire (1996, p. 36) considera que negar decididamente qualquer forma de discriminação faz parte do “pensar certo”. E o pensar certo está estritamente relacionado com o fazer certo.

Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. (FREIRE, 1996, p. 37).

Assim, Freire (1996) aponta que pensar certo é um ato comunicante e não há pensar sem entendimento. Do ponto de vista do pensar certo, o entendimento não é transferido, mas coparticipado. O autor observa que todo entendimento implica,

necessariamente, comunicabilidade e que não há inteligência (exceto quando esta é distorcida) que não seja também comunicação do inteligido.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 38).

Portanto a intelegibilidade é comunicação, intercomunicação, e se baseia na dialogicidade, por isso o pensar certo é dialógico. Nesse sentido, “a autonomia supõe o respeito tanto à dignidade do sujeito enquanto membro da humanidade, quanto o respeito às suas especificidades de indivíduo” (ZATTI, 2007, p. 55).

Para a prática de uma educação que aspira à autonomia, Freire (1996, p. 41) lembra que uma das tarefas mais importantes é possibilitar condições para que os educandos se assumam em suas relações.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque ca-

paz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41).

Por conseguinte, assumir-se parece relacionar-se com aceitar-se. E aceitar-se, nesse contexto, não significa conformar-se, mas tomar consciência de sua condição humana, sócio-histórica e cultural para, a partir dela, buscar sua própria assunção. “O assumir-se como sujeito da própria assunção possibilita que o sujeito possa ser ele mesmo, possa ser autônomo” (ZATTI, 2007, p. 55). Zatti (2007) sinaliza que assumir-se pressupõe ser autêntico, “ser o que se é a partir de si mesmo, por isso, para ser autônomo o homem precisa assumir-se”. É interessante notar a aproximação dessa perspectiva de autonomia com o fragmento de Heráclito: “eu me procurei a mim mesmo” (MENDONÇA, 2003), na medida em que o Efésio já alertava para a necessidade de se conhecer. A autonomia reivindica o conhecer-se a si mesmo (MENDONÇA, 2011a; 2012).

Zatti (2007) ressalta que a questão ética do respeito aos professores é outro ponto essencial para o qual uma educação que anseia a autonomia deve atentar. Nessa direção, os educadores devem conscientizar-se do direito e do dever de lutar por sua valorização. O autor afirma que é evidente o prejuízo à qualidade da educação quando a autonomia dos educadores é limitada devido às condições econômicas e formativas desfavoráveis,

e isto reflete diretamente na limitação da autonomia dos educandos. É no contexto da formação dos educadores que se pode tematizar a autonomia tal como temos refletido.

Freire (1996) diz que um grande problema que se coloca aos educadores é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Isto porque, de acordo com o autor, a tensão entre a autoridade e a liberdade parece ainda não ter sido esclarecida. Muitas vezes, confundimos o exercício legítimo da autoridade com o autoritarismo. Para Freire (1996, p. 105), “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. O conceito de liberdade é denso ao longo da história do pensamento, todavia, mesmo que de forma breve, não poderemos preferir a acepção kantiana, presente no texto sobre o Esclarecimento (*Aufklärung*). Kant (s/d, p. 30) questiona: “[...] vivemos atualmente numa época esclarecida? A resposta é: não, mas numa época de *esclarecimento*”. O esclarecimento para o filósofo iluminista dizia respeito à possibilidade de saída do homem do estado de menoridade, isto é, o homem ainda vive a heteronomia e, portanto, distante do esclarecimento. Este texto de Kant foi examinado em outro artigo (MENDONÇA, 2011b).

Em outra perspectiva, Freire (1996) afirma que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado”. E este amadurecimento acontece por meio da decisão, que o autor entende como um processo

responsável. “É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca” (FREIRE, 1996, p. 106). Vale lembrar que o aprendizado da decisão implica assumir as consequências do ato de decidir. “Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados” (FREIRE, 1996, p. 106).

Zatti (2007) explicita que o educador que em sua prática busca promover a autonomia dos educandos deve estar atento à relação autoridade-liberdade. O autor destaca como necessidade o equilíbrio entre ambas, coloca-se tanto contra o autoritarismo, que “mantém o educando excessivamente dependente da autoridade e poda a liberdade de escolher e fazer por si mesmo”, quanto contra a licenciosidade, que “impede a aprendizagem da auto-responsabilização e permite que o educando se torne dependente dos próprios impulsos e desejos”. Indica que os dois são nocivos à autonomia.

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela. (FREIRE, 1996, p. 108)

Corroborando com Freire, Zatti (2007, p. 57) assinala que “ninguém é autônomo antes de decidir, a autonomia se faz ao

longo da vida pelas decisões que tomamos, por isso a importância em assumir a própria liberdade responsabilmente”.

Ao encontro do que defendemos, que é a reavaliação da educação moral por meio da emancipação, que pressupõe a autonomia do educando para assumir-se diante de situações de conflito e também diante do processo de ensino-aprendizagem como pessoa em constante formação, pessoa que busca substituir a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, Zatti (2007) afirma que “a autonomia é conquistada gradualmente, é processo que consiste no amadurecimento do ser para si, por isso a educação deve possibilitar experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade” (ZATTI, 2007, p. 58).

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, e experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

É neste contexto que consideramos o educador como sujeito de extrema importância no processo de busca pela autonomia. Ele deve ser o profissional preparado teórica e politicamente, consciente sobre seu papel como formador e disposto a assumir-se como responsável

pela formação de sujeitos autônomos, proporcionando experiências significativas sobre o exercício da autonomia.

Zatti, seguindo a proposta educacional de Freire, aponta que o educador que busca criar condições para que seus alunos construam sua própria autonomia e que não pretende ter uma prática autoritária, deve saber escutar, e a partir da escuta aprender a falar com eles e não para eles. “Se quisermos promover no educando a autonomia, o processo educativo como um todo deve ser de falar com” (ZATTI, 2007, p. 58). O autor evidencia também que é importante que os educandos aprendam a fazer o uso responsável da palavra, que aprendam a falar autonomamente. Mais uma vez ressaltamos que é no contexto da formação de educadores que essa tarefa deve ser tematizada.

[...] para que haja uma comunicação dialógica, que não seja nem licenciada nem autoritária, é indispensável, em sala de aula, a disciplina do silêncio. Mas silêncio não é silenciamento. Educador e educando devem ser sujeitos do diálogo. E, da mesma forma que não deve ser autoritário, o educador não deve ser licenciado, deve assumir sua autoridade e educar para possibilitar o exercício responsável e racional da liberdade, a fim de que a autonomia possa ser gestada. (ZATTI, 2007, p. 58)

Além disso, Zatti (2007, p. 58) destaca que a educação que deseja formar para a autonomia deve estimular nos educandos a curiosidade e a criticidade, e para isto o educador não pode basear-se na memori-

zação mecânica. “Pensar mecanicamente é pensar errado”. Acrescenta ainda o autor, o educador não pode considerar-se “detentor de verdades imutáveis e inquestionáveis”.

Os homens e mulheres como seres históricos podem intervir no mundo, conhecê-lo e transformá-lo. O conhecimento também por eles produzido, igualmente é histórico. Dessa forma, os conhecimentos que temos hoje superaram conhecimentos produzidos por gerações passadas, mas tais conhecimentos, também serão superados por outros produzidos por gerações que virão. Esse processo de superação é constante e não há nenhum conhecimento que seja absoluto. [...] A educação para a autonomia só é possível havendo essa possibilidade de recriar o que o passado nos legou e criar o novo. (ZATTI, 2007, p. 58).

Nessa perspectiva, Zatti explicita que uma prática educativa que visa educar para a autonomia deve promover a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, pois

[...] não há como ser autônomo sem criticidade, mantendo uma visão ingênua do mundo [...]. Quanto mais a reflexão crítica ajudar o sujeito a se perceber e perceber suas razões de ser, mais consciente está o tornando, mais está reforçando a curiosidade epistemológica, e assim, haverá condições para que ele seja sujeito autônomo. (ZATTI, 2007, p. 59)

Para Zatti (2007, p. 61), “o homem não se adapta apenas à realidade, ele a configura, e na práxis configuradora se

constrói como homem”. Este parece ser o processo pelo qual os seres humanos conquistam sua autonomia, processo pelo qual são construtores de si próprios.

Zatti (2007), de acordo com a concepção de Paulo Freire, assinala que para a educação promover no educando a autonomia, “é essencial que ela seja dialógica, pois assim há espaço para que o educando seja sujeito, para que ele mesmo assuma responsavelmente sua liberdade e, com a ajuda do educador, possa fazer-se em seu processo de formação”. Assim, de acordo com o autor, “uma educação que visa formar para a autonomia deve encarar o futuro como problema e não como indexorabilidade, a História como possibilidade e não como determinação” (ZATTI, 2007, p. 62).

O mundo não apenas é, ele está sendo, o papel dos homens no mundo é de quem constata e intervém. A constatação só faz sentido se eu não apenas me adaptar, mas tentar mudar, intervir na realidade. A conquista do poder de ser autônomo exige a transformação das condições heterônomas que o limitam. Por isso, é preciso que a compreensão do futuro como problema, que a vocação para ser mais em processo de estar sendo, sejam fundamentos para a rebeldia de quem não aceita as injustiças do mundo. A autonomia encerra em si certa rebeldia, na medida que implica a não aceitação passiva e acrítica do mundo.

Assim, a conquista da autonomia do educador, no contexto de sua formação,

para a possibilidade de construir espaço para a autonomia do educando é tarefa primordial de seu ofício. Se existem desafios para a formação do educador, por certo podemos apontar que a conquista da liberdade trata-se de um deles. Assumir-se como sujeito autônomo, incomodado e perplexo diante do mundo significa o impulso para a conquista da autonomia docente, fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Considerações finais

Como vimos ao longo dessas reflexões, frequentemente a educação moral é associada à imposição heterônoma de valores e normas (dogmatismo moral) ou a algo exclusivamente pessoal (relativismo moral). Nesse sentido, por um lado, a educação moral é prescritiva e determinante e, por outro, é percebida com uma tarefa docente impossível, visto que há em absoluto nada para ensinar, já que as normas de conduta e os valores morais são considerados subjetivos e pessoais, para não dizer obsoletos, não havendo um consenso sobre a melhor forma de agir. Puig (1988, p. 15) acredita que a educação moral precisa transformar-se em “um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra”. Assim, tal educação deve contribuir para uma análise crítica da realidade cotidiana e das normas sociomorais vigentes, com o objetivo de cooperar para idealização

de formas mais justas e adequadas de convivência.

Sabemos que a educação moral foi e continua sendo a principal finalidade educativa para muitas escolas, se considerarmos que estas, como já discutimos, de maneira consciente ou não, influenciam significativamente na formação moral das crianças. Podemos considerar impossível evitar mensagens que dizem respeito à educação moral nas escolas, já que as relações intraescolares fundamentam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é “bom” ou “ruim”, “certo” ou “errado”. As normas e os valores são transmitidos em inúmeras situações que ocorrem no cotidiano de uma escola (pelas regras da classe, pelo comportamento dos alunos, pelas relações interpessoais, pelos livros, pela forma como disciplinam, pela avaliação, pela maneira como o conteúdo é trabalhado, pela organização do espaço físico etc.).

Além disso, cabe evidenciar a importância da educação moral quando tratamos da tão desejada educação integral, presente em nossa legislação atual, embora sejam cada vez mais comuns práticas educativas restritas a um acúmulo de aquisições intelectuais. Para além destas considerações, Puig (1988, p. 16) assinala que precisamos considerar que vivemos em um contexto histórico e social em que as certezas absolutas estão desaparecendo, exigindo dos indivíduos um esforço cada vez maior “de construção de critérios morais próprios, raciocinados, solidários e não-sujeitos a exigências heterônomas”.

Como explicitamos no início deste

texto, nosso estudo sobre Aristóteles (1985), tematizado a partir de Puig, procurou responder à pergunta central desta investigação, qual seja: há virtudes e concepções de educação moral que podem auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos educadores? Podemos assumir que a resposta é afirmativa, isto é, há sim, virtudes e concepções de educação moral que podem auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos educadores.

Nesse sentido, retomamos o que foi elaborado ao longo destas reflexões em três tópicos: (i) educar moralmente pressupõe trabalhar com virtudes, e embora as virtudes e a temática da educação moral não sejam muito valorizadas em nossa sociedade atualmente, indireta, consciente ou inconscientemente, as escolas ensinam virtudes e, portanto, contribuem para a formação moral dos educandos, (ii) assumimos a concepção de educação moral proposta por Puig, que parte dos princípios de autonomia e razão dialógica e utiliza esses princípios como ferramentas que possibilitam a construção de valores como a crítica, a abertura para com os demais e o respeito aos direitos fundamentais e (iii) a autonomia é uma conquista que exige

exercício constante do pensamento e da ação e deve se desenvolver, no caso de educadores, primeiramente nos cursos de formação.

A partir dessas questões, podemos considerar que nosso grande desafio parece ser como se relacionar com os educandos e proporcionar situações adequadas para que eles participem da elaboração de seus próprios conhecimentos morais em/ com relação aos outros; daí a importância da formação do educador, que está sempre trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não o faz, já que esse aspecto é intrínseco às relações entre as pessoas. Para educar moralmente e contribuir para a promoção da autonomia, o educador precisa conhecer as concepções de educação moral e da gênese da definição de virtudes, a começar pelas ideias de Aristóteles a este respeito, mesmo que a partir de intérpretes como Puig, e exercitar sua própria autonomia, uma vez que compreendemos que antes de pensar na autonomia dos educandos, este profissional deve refletir sobre sua própria autonomia e, inclusive, preparar-se para a contínua construção da educação moral autônoma de seus educandos.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. *A fragmentação da cultura e o fim do sujeito*: São Paulo: Loyola, 2012.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. da UnB, 1985.

- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOERGEN, Pedro. *Educação e valores no mundo contemporâneo*. *Educ. Soc*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2011.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta o que é o Esclarecimento*. Brasília: Casa das Musas, [s/d].
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MENDONÇA, Samuel. Ética Aristocrática em Heráclito. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. LII, n. 211, 2003.
- _____. *Educação aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, SP, 2009.
- _____. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 17-26, jul./dez. 2011a.
- _____. Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de *Was ist Aufklärung*, de Kant. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 39, p. 135 - 152, maio/ago. 2011b.
- _____. Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 332-350, jan./jun. 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre política*. Rio de Janeiro: Loyola, 2007. Vol. I.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PUIG, Josep Maria. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. Trad. Ana Venite Fuzatto. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- _____. *A construção da personalidade moral*. Trad. Luizete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.
- SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.
- ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Recebido em março de 2012
Aprovado para publicação em junho de 2012

Desigualdades sociais e acesso às mídias em ambientes escolares e familiares

Social inequality and access to media in school environments and family

Lina Cardoso Nunes*

Lúcia Regina Goulart Vilarinho**

* Mestre em Psicologia Social (UGF/RJ) e Doutora em Educação (UFRJ). Professora da Universidade Estácio de Sá. Pesquisadora de problemas no contexto da relação Educação – Tecnologias da Informação e Comunicação. E-mail: nunes.lina@yahoo.com.br

** Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (RJ), cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. E-mail: lgvilarinho@netbotanic.com.br

Resumo

Nas relações estabelecidas entre desigualdades sociais e possibilidades educacionais favorecidas pela apropriação crítica das tecnologias de informação e comunicação, emerge a seguinte questão: como crianças e jovens, pertencentes a diferentes classes sociais, concretizam a sua relação / utilização das mídias? Para responder a essa indagação foram ouvidos gestores, professores e alunos de duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. O estudo, de natureza qualitativa, evidenciou que os alunos dessas escolas, pertencentes a classes sociais menos privilegiadas, não podem ser caracterizados como excluídos digitais, pois, além do acesso às diversas mídias, demonstram possuir diversas habilidades na utilização delas.

Palavras-chave

Desigualdades sociais. Mídias. Inclusão Digital.

Abstract

In the relationships established between social inequality and educational opportunities, favored by the critical appropriation of information and communication technologies, the following question emerges: how do children and young people, belonging to different social classes, realize their media relationship/usage? To answer these question managers, teachers and students from two public municipal schools of Rio de Janeiro were heard. The study, of a qualitative nature, showed that students of these schools, belonging to underprivileged social classes, cannot be characterized as digitally excluded, because, in addition to digital access to a great variety of media, they have demonstrated having several skills in using them.

Key words

Social inequalities. Media. Digital Inclusion.

Introdução

O presente artigo se deriva de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, que teve por objetivo geral investigar as possibilidades que os alunos desses estabelecimentos, crianças e jovens, inseridos em uma sociedade marcada por desigualdades sociais¹, possuem em termos de acesso / utilização das mídias. A partir dessa intenção mais ampla, foram propostos os seguintes objetivos específicos: (a) determinar como se apresentam as desigualdades sociais nas escolas investigadas; (b) identificar os sinais de inclusão social/digital que se expressam nessas escolas; e (c) identificar e discutir as mudanças observadas em relação à inserção das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar.

Considerando esses objetivos, são abordados inicialmente aspectos teóricos com vistas a estabelecer elos entre desigualdades sociais e acesso / utilização das mídias; em seguida são discutidas políticas / ações de governo direcionadas à inclusão digital na educação formal; na terceira parte do artigo, são explicitados os procedimentos de coleta de dados; na quarta, encontram-se os resultados da pesquisa de campo; e, por último, são tecidas as conclusões.

¹ Situamos o termo 'desigualdade social' na perspectiva de diferenças sociais, econômicas e culturais. São diferenças condicionadas estruturalmente, que se estabelecem entre sujeitos e entre grupos sociais em relação ao acesso a recursos materiais.

1 Desigualdades sociais e possibilidades de acesso às mídias

O fenômeno da globalização, intensificado a partir da segunda metade do século passado com os avanços tecnológicos da comunicação, tem influenciado de modo significativo a vida humana nos mais diferentes locais do planeta, amparando-se particularmente nas dimensões econômicas que o perpassam.

Santos (2008) entende que a globalização deve ser encarada a partir de dois processos paralelos. Um deles tem a ver com a produção de materialidade, isto é, refere-se às condições materiais que cercam as pessoas, sendo a base da produção econômica, dos transportes, das comunicações etc.; o outro diz respeito às novas relações entre os países, classes e pessoas. Essa nova situação, de acordo com este autor, se fundamenta em torno de duas colunas centrais: o dinheiro e a informação. Santos (2008, p. 65) alerta que:

[...] dentro de cada país, sobretudo entre os mais pobres, informação e dinheiro mundializados acabam por se impor como algo autônomo face à sociedade e, mesmo, à economia, tornando-se um elemento fundamental da produção, e ao mesmo tempo da geopolítica, isto é, das relações entre países e dentro de cada nação.

O que se observa, hoje, em meio aos avanços tecnológicos, é um cenário de desigualdades, que reúne riqueza e pobreza, com reflexos nos mais diversos ambientes familiares e escolares, influenciando na

formação sociocultural das gerações mais novas.

Bursztyn (2003, p. 27) salienta que há uma “lógica entre globalização e exclusão”, a qual determina o aparecimento, em todo o planeta, dos excluídos, ou seja, dos desnecessários; em outras palavras, significa a passagem “da pobreza à miséria, da miséria à exclusão”. Belloni (2010, p. 37) reforça essa lógica ao alertar que:

[...] crianças e adolescentes são os primeiros sujeitos desses processos de exclusão: criados em famílias destruídas por condições miseráveis de existência, educados em escolas públicas inadequadas às suas necessidades, que ignoram e os deixam partir sem aprendizagens significativas e com sentimentos de frustrações e fracassos, estão quase inexoravelmente destinados a reproduzir o quadro de miséria de onde vêm.

Para Ramonet (2003, p. 13), “em escala mundial, a pobreza é a regra e a abundância a exceção”. Essa extrema desigualdade, entre os ricos e os pobres, além de se mostrar nos domicílios, espelha-se também, na cultura, nos modos de falar e de vestir e nos bens pessoais adquiridos. Os reflexos das diferenças surgem, por exemplo, nos tipos de divertimento que os sujeitos escolhem, nas escolas que as crianças e jovens frequentam, nos shoppings, supermercados, lojas e/ou feirinhas onde são adquiridos os objetos necessários. Os pobres, com algumas exceções, só podem frequentar lugares pobres, escolas pobres, morar em bairros e residências bem modestas, de acordo com suas posses.

Zaoual (2003, p. 72), no entanto, adverte que a pobreza não pode ser reduzida a uma simples insuficiência de renda. Todo o contexto da pessoa precisa ser considerado, isto é, “a capacidade de ser livre, de mudar de agir sobre sua situação, de participar da vida social”. Essa perspectiva é fundamental para o campo da educação, pois é a partir dela que os educadores podem compreender que o pobre não está condenado a ser pobre. Com uma educação pública de qualidade, o pobre pode vir a ter condições de melhorar a sua vida.

A desigualdade não é a única característica do mundo contemporâneo. Transformações extraordinárias têm advindo dos avanços tecnológicos e da presença dos meios de informação e comunicação, representados pelas mídias mais diversas: jornais, revistas, televisão, rádio, telefones celulares, computadores. Hoje, os meios de informação e comunicação exercem influência na vida das pessoas e em seus comportamentos. Segundo Ramonet (2005, p. 243), “na atualidade, os governos comunicam, as empresas comunicam, possuem jornais, rádios, têm porta-vozes midiáticos, têm estruturas de imprensa”, o que leva a população a identificar esses mecanismos de distribuição da informação como parte integrante do mundo da comunicação.

Castells (2003, p. 225) entende que a comunicação é a essência da atividade humana e, na medida em que ela passa a se dar em um novo ambiente, isto é, na ‘Galáxia da Internet’, mudanças significativas vão sendo produzidas nos mais diferentes domínios da vida social. Ainda segundo este autor, a Internet é: “de fato uma tecno-

logia da liberdade – mas pode libertar os poderosos para oprimir os desinformados, pode levar à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do valor”.

Nessa linha de pensamento Moraes (1997, p. 19) afirma que:

[...] queiramos ou não, a vida cotidiana, as mentalidades, a sociabilidade e o trabalho passam por mudanças radicais diante da convergência dos circuitos digitais, satélites e fibras óticas; uma nova ordem comunicacional se instaura na intersecção de dois vetores: a contínua absorção de dispositivos de última geração, [...] *online* e/ou em tempo real de amplíssimo alcance, e o ciberespaço.

Nos últimos anos, a partir da comunicação em tempo real (via satélite), o significado social das mídias tem se alterado progressivamente. Paralelamente, também se amplia o número dos menos afortunados em relação aos benefícios advindos da Era da Informação, aí se incluindo os relativos ao acesso da Internet. Nesse contexto, crianças e jovens constituem o grupo mais vulnerável, não apenas pelas dificuldades vividas no acesso às tecnologias, o que vai gerar desvantagens no momento em que forem participar do mundo do trabalho, como também pela exposição acrítica aos discursos legitimadores da ideologia do ‘mundo sem fronteiras’. Ainda segundo Moraes (1997, p. 12), crianças e jovens sofrem os efeitos de ideologias que “irradiam fluxos dinâmicos de informação e de entretenimento e padrões de consumo que se universalizam”, o que os leva a se constituírem consumidores pouco esclarecidos. A

força da publicidade televisiva, por exemplo, é notória na hora das compras, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos.

Para Belloni (2010, p. 43):

[...] no Brasil, como em todo mundo, existem muitas infâncias diversas e desiguais. Porém, as estatísticas mostram que, infelizmente um grande número de crianças brasileiras vive abaixo do nível de pobreza. A maioria das crianças e jovens brasileiros está em famílias pobres e muitas fazem parte de famílias miseráveis, que lutam pelos bens de consumo mínimos para a sobrevivência e sem nenhum acesso a bens e vantagens culturais e tecnológicas disponíveis na sociedade contemporânea.

Esta mesma autora afirma que o acesso às mídias nem sempre é favorecido a todas as crianças e jovens; em muitas situações não passam de esforços paliativos.

Apesar de existirem desconfianças em relação às mídias, não resta dúvida de que as vozes em sua defesa são mais numerosas. Prensky (2010) é um dos autores que alerta para as vantagens do uso de *games* pelas crianças e jovens; ele admite que há um enorme poder nos *games* para o aprendizado, envolvendo numerosas habilidades que afetam positivamente o desenvolvimento cognitivo e o emocional. A facilidade de transitar nos jogos, encontrados facilmente na Internet, pode ser um fator positivo no entendimento melhor dos filhos, que constroem relações e aprendem tendo os *games* como base.

Yunus (2008, p. 195) adverte que a nova tecnologia da informação (TI)

pode ajudar os pobres (empreendedores) inseridos no processo de globalização, expandindo os seus mercados por meio do comércio eletrônico, liberando-os da dependência de empregadores corporativos ou de programas governamentais de criação de empregos, o que, em última instância, significa promoção do trabalho autônomo. As TI estimulam a criatividade, a energia e a produtividade. Para este autor “a tecnologia da informação poderá proporcionar fácil acesso à educação, conhecimento e treinamento técnico aos pobres do mundo todo”. Complementarmente, Barbalho (2005, p. 36) esclarece que a mídia, nos dias de hoje, “detém o maior poder de dar a voz, de fazer existir socialmente os discursos. Então, ocupá-la torna-se a tarefa principal da política da diferença, dando vazão à luta das minorias no que ela tem de mais radical (no sentido de raiz): poder falar e ser ouvida”. Nessa linha de raciocínio, Barbalho (2005, p. 36) afirma: “a cidadania para a minoria começa, antes de tudo, com o acesso democrático aos meios de comunicação. Só assim ela poderia dar visibilidade e viabilizar outra imagem sua, não a feita pela maioria”.

Portanto as marcantes desigualdades sociais existentes em nosso país deveriam se constituir em estímulo para o estabelecimento de políticas educacionais voltadas para o uso pedagógico das TIC, tendo como finalidade precípua incluir digitalmente crianças e jovens marcados pela exclusão social.

2 Políticas de inclusão digital

De acordo com Barreto (2002, p. 152), “no discurso oficial as propostas de incorporação das tecnologias têm sido acompanhadas por muitas justificativas. Na esmagadora maioria das vezes, essas propostas partem de críticas severas ao ensino tradicional”. Para Hardgraves (2004, p. 39), no entanto, as escolas, na busca de atender às diretrizes das políticas públicas, “têm demonstrado inventividade em colocar computadores nas salas de aula, integrando-os a processos flexíveis de ensino e aprendizagem”.

Políticas públicas são decisões em nível de governo que, de um modo geral, buscam democratizar oportunidades nos mais variados setores da sociedade. Constituem as intenções de ação de um governo com foco nas necessidades da coletividade e na concretização dos direitos dos cidadãos. Elas são relevantes não só para determinar como os recursos devem ser utilizados, como também para dar organicidade a um determinado campo de atuação social. Chrispino (2005) afirma que o conceito de Política Pública é polisêmico, estando sempre impregnado dos valores e ideologias que orientam o grupo que exerce o Poder e planeja as ações a serem implementadas.

O Brasil tem diversas políticas que visam promover a inclusão digital, as quais podem ser visualizadas no Portal Inclusão Digital², o que sugere a necessidade de

² Este portal encontra-se no seguinte endereço: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/outros-progra>

o país superar as lacunas relacionadas ao 'letramento digital' da população. No entanto, para Lopes (2007), tais ações são fragmentadas na medida em que são implementadas por vários ministérios, sem um planejamento central. Lemos e Costa (2005) corroboram a posição de Lopes, afirmando que existe uma preocupação do governo brasileiro com a questão da inclusão digital, mas a falta de modelos fragiliza as ações. Para estes autores, a inclusão digital pode facilitar outras inclusões, como a socioeconômica.

Em uma perspectiva mais ampla, Demo (2005) alerta que o objetivo dos programas oficiais é ampliar as possibilidades para os avanços tecnológicos, o que inclui acesso às TIC e participação no processo de globalização. Isto exige modernização dos espaços escolares com a inserção das inovações tecnológicas. Para este autor, no entanto, a globalização é a marca do capitalismo contemporâneo que, para manter o comando do capital, impõe a trama da exclusão social. Ele denuncia que

[...] é vã a esperança de que, preparando-se melhor, o trabalhador estaria a salvo, porque, dentro da dinâmica restritiva implantada pela produção e uso intensivo do conhecimento e informatização, não só não há lugar para todos, como só há lugar para os melhores, o que transplanta para um nível superior de exigências profissionais o exército de reserva (DEMO, 2005, p. 12).

Demo (2005, p. 31) adverte que a globalização competitiva se exacerbou, constituindo fenômeno que atinge os mais diferentes espaços do planeta, estimulando empresas e empresários a decidirem o destino da humanidade, orientados fundamentalmente pela especulação alienada. Esse alerta exige vigilância crítica das políticas direcionadas à apropriação das TIC pelas gerações mais jovens. As tecnologias causam inúmeros impactos no cotidiano das pessoas, provocando uma forma de organização que propõe, inclusive, uma nova cultura.

Warschauer (2006, p. 55) esclarece que o simples acesso físico a um computador, ou a qualquer outro equipamento de informática, pode se constituir em fato significativo para definir a apropriação das TIC. No entanto esse fato não garante acesso completo, pois na sociedade contemporânea as exigências vão além da conexão à Internet, projetando-se para habilidades e uso dessa tecnologia de modo socialmente válido. Para este autor, as ações do governo se voltam especialmente para a instalação de infraestrutura básica, provendo as escolas de equipamentos. O fato é que não basta a presença dos computadores na escola; é indispensável que docentes e discentes se familiarizem com a utilização das inovações tecnológicas, e isto significa letramento digital.

Os jovens, além do desenvolvimento de habilidades com as tecnologias digitais, precisam compreender e saber enfrentar as implicações sociais e econômicas do fenômeno mundial da globalização que, quando menos se espera, produz uma

mas>. Acesso em: 27 abr. 2012.

massa de excluídos sociais. As políticas públicas de inclusão digital devem, pois, ir além da mera apropriação tecnológica, ser integradas e potencializar a consciência crítica dos que se encontram em processos de inclusão.

3 A pesquisa de campo: etapas percorridas

Para campo de estudo, foram selecionadas duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, com a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME). A metodologia integrou dados qualitativos e quantitativos referentes a características dos sujeitos da pesquisa, professores e alunos, e à familiaridade com as inovações tecnológicas. Os dados quantitativos foram coletados por meio da aplicação de um questionário a alunos e professores com perguntas fechadas. No caso dos alunos, as perguntas se dirigiram para os seguintes itens: idade, sexo, uso/posse de mídias em suas residências, profissão dos pais (responsáveis) e indicação de mídias utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica. Eles, também, indicaram as mídias de sua preferência, quando acessadas no decorrer das aulas. Aos professores foi indagada a formação acadêmica, o tempo de trabalho, o número de turmas e alunos e os recursos tecnológicos utilizados em suas aulas.

Cabe registrar que, durante o período de permanência nas escolas, surgiram inúmeras possibilidades de observação do campo de estudo e diálogo com os professores, o que geralmente ocorria na

sala de reunião docente das duas escolas, oportunizando a troca de ideias sobre a utilização das mídias no decorrer da ação docente. Assim, foi possível compreender melhor o contexto sociocultural de ambas as escolas. Após a aplicação dos questionários já mencionados e tendo se consolidado o diálogo pesquisador - professores, foi aplicado o segundo questionário, com vistas a obter respostas para os objetivos da pesquisa (dados substantivos da investigação).

Por último, solicitou-se aos professores que pedissem aos alunos a elaboração de uma produção textual relacionada à importância das mídias, dando centralidade ao computador, mídia indicada pelos alunos como uma das preferidas, valorizada em termos de inclusão digital/social.

4 Resultados da pesquisa de campo

Os resultados aqui relatados se referem aos: (a) 12 professores participantes; (b) 250 alunos das turmas de 4^o, 5^o, 6^o e 9^o anos das duas escolas investigadas, que responderam aos questionários distribuídos inicialmente; (c) 395 alunos das turmas de 6^o, 8^o, e 9^o anos, de ambas as escolas, que responderam ao segundo instrumento; (d) 106 textos elaborados pelos alunos; e (e) depoimentos de professores e gestores sobre o tema investigado.

Em relação aos professores, foi verificado o seguinte: no quesito sexo, nove eram de sexo feminino e três do masculino; no tocante à formação acadêmica, todos possuíam curso superior; em termos de idade, prevaleceu a faixa etária 41 a

50 anos; quanto ao tempo de serviço, a maioria tinha entre 21 e 30 anos de trabalho. As mídias mais utilizadas por esses professores são: os jornais, as revistas e a televisão. A maior parte desses docentes considerou as mídias bastante relevantes para o ensino-aprendizagem e, na percepção deles, o grupo social dos alunos tem influência sobre o acesso às mídias.

Nas respostas ao primeiro questionário (250 alunos respondentes), foram encontrados os seguintes dados: (a) predominância do sexo masculino (137 meninos / 113 meninas); (b) profissões mais recorrentes dos pais: porteiro (23), taxista (15) e militar (9); (c) profissões mais recorrentes das mães: do lar (24), faxineira (11) e vendedora (7). Pode-se observar que as profissões dos pais e das mães, com relação à faixa salarial, os classificam como grupo socioeconômico menos favorecido. Botafogo é o bairro onde reside o maior número de alunos (75), seguido de Copacabana (25) e Catete (22). Essa distribuição é explicável porque uma das escolas se localiza em Botafogo, e a outra, no bairro da Urca. Quanto aos recursos existentes em suas casas, os mais citados foram: a televisão (243); o celular (233); e o computador (223). Em termos de preferência tecnológica eles indicaram: a TV (169), o celular (139) e, por último, o computador (127). Quando indagados sobre os recursos mais usados pelos seus professores em suas práticas pedagógicas, informaram que eram a televisão e os jornais; já os que despertam maior atenção dos alunos na sala de aula são: os jornais (57), o computador (51) e a televisão (47).

Aqui podemos estabelecer uma relação entre os recursos existentes em casa, a preferência dos alunos e as práticas dos professores. Ficou evidenciado que a tecnologia que predomina em casa, sendo preferida pelos alunos, é a TV. Coincidentemente, está entre os recursos que fazem parte das práticas docentes; porém não é a que desperta mais atenção nas aulas, e sim o computador.

Esses resultados contrariaram a expectativa inicial de que, em escolas públicas, os alunos estariam excluídos digitalmente, em função de sua situação socioeconômica. Ficou constatado que 89% dos 250 respondentes possuíam computador em suas residências; isto representa um primeiro passo na inclusão digital.

Nos resultados do segundo questionário, respondido por 395 alunos (230 da escola A e 165 da Escola B), obteve-se um percentual significativo de alunos com acesso às mídias computador, televisão e celular, ficando registrada a expressiva preferência pelo computador. Nos jornais e revistas, os temas de maior interesse foram: os esportes e o cinema; na TV optaram: por filmes, jogos esportivos e novelas. A maior parte dos respondentes possui celular e computador, sendo que um percentual significativo está ligado à Internet com banda larga. A interface preferida nos computadores são as redes sociais, entre elas: o MSN e o Orkut, o que mostra a adesão a novas formas de comunicação e aponta os novos comportamentos da juventude mediados pelas tecnologias digitais.

Quanto às produções textuais, obteve-se resposta de quatro turmas: duas

de 3º ano, uma do 4º e outra de 5º, em um total de 106 produções, versando sobre a importância do computador como mídia favorecedora da inclusão social/digital. Da análise dessas produções, emergiram quatro temas principais (BARDIN, 2003): (a) o computador é importante para a pesquisa; (b) o computador facilita a comunicação; (c) o computador é bom para se divertir; e (d) o computador tem múltiplas utilidades;

A seguir são apresentadas algumas das vozes dos alunos sobre esses temas. Em relação à *importância do computador para a pesquisa*, os alunos assim se expressaram:

M1 – O computador me ajuda no dever de casa [...] é importante para pesquisar.

A27 – O computador trouxe muitas coisas importantes para nosso país, principalmente fazer pesquisas escolares.

R 1- Eu acho que alguns recursos da tecnologia, como o computador podem ajudar em pesquisas, trabalhos da escola, dúvidas que você queira tirar na Internet e outras coisas.

As falas dos alunos referem-se à questão do letramento digital (WARS-CHAUER, 2006), quando alertam para a necessidade de habilidades cognitivas relevantes na apropriação dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar. Vários alunos destacaram a relevância do computador / Internet para seus trabalhos escolares; eles valorizam essa tecnologia na busca de informações necessárias aos trabalhos solicitados pelos professores.

No que tange à *facilidade de comunicação*, foram citados muitos aspectos propiciados pelo computador, entre os quais se destacaram:

A13 – Eu gosto de falar com as pessoas que não falo há muito tempo, através do Orkut, MSN e e-mail.

2M12 - Se ficar sem Internet um dia eu já fico louca, vou para a lan house, sem PC eu não vivo, eu amo o MSN e o Orkut, é muito legal.

R17 - Eu amo a Internet, é um meio de comunicação muito bom, eu gosto de entrar no Orkut, MSN, sites de Blog e Youtube, Converso muito no MSN, altos papos e minhas amigas ficamos fofocando sobre coisas da escola e outros momentos.

Um dos desafios mais graves que os sistemas de comunicação trazem para a educação escolar é o fato da divisão social e exclusão cultural ali produzida. “Enquanto os filhos das classes abastadas entram em interação com o ecossistema informacional e comunicativo, a partir de seu próprio lar, os filhos de classes populares – cujas escolas públicas não têm, na sua maioria, a mínima interação com o entorno informático” (MARTIN-BARBERO; REY, 2004, p. 62). As falas aqui reproduzidas mostram as perspectivas de acesso ao computador assim como as possibilidades de informação e comunicação, vivenciadas por crianças de escolas públicas. As TIC estão viabilizando “novas estruturas de participação social, desde salas de bate-papo entre adolescentes, passando por serviços de encontro entre adolescente *online*, e

sites de ação política, até o aprendizado a distância pela Internet” (WARSCHAUER, 2006, p. 51).

Quanto à perspectiva do *computador servir para o divertimento*, as falas foram bem significativas, ressaltando a quantidade de jogos acessados pela Internet, conforme se pode ler a seguir:

A5 – Eu jogo muitos jogos, tipo Ramarak, Counter-Strike e muitos sites de jogos que eu conheço o Miniclipe e o Clique jogos.

R16 – A tecnologia está cada vez evoluindo mais e mais, com a TV, computador os games de ótimo geração [...] eu gosto de jogar The Sims, na verdade sou viciada como vários jovens...

2M20 – Eu jogo muitos jogos no computador: RF online, Bg online, Mu Away online, Mu King online, Mu Subway online.

R10 – O computador é a tecnologia mais usada pelos adolescentes, eu mesmo gosto muito do computador, jogo um jogo que meus amigos jogam.

Em relação a esse tema, Belloni (2010, p. 76) revela que “numa pesquisa realizada com 85 crianças e adolescentes, foi verificado que oito entre dez crianças de rua frequentaram cybercafés e *lanhouses* todos os dias e gastavam 50% do dinheiro que ganhavam nas ruas em fichas de jogos ou horas na Internet”. Esse relato evidencia a atração das crianças e jovens pelas atividades de jogos na Internet, ficando, muitas vezes, mais de três ou

quatro horas no computador. Segundo a autora citada, os valores que mencionaram prioritariamente enquanto jogam são: a superação e consecução de metas, o que se relaciona diretamente com aspectos importantes da aprendizagem e socialização, além de contribuírem para a autoestima.

Corroborando essa perspectiva, uma das participantes (R16) se declarou ‘viciada’ nessa atividade. Prensky (2010) ratifica essa preferência dos participantes, mostrando as vantagens para a aprendizagem das crianças e dos jovens (os ‘nativos digitais’) encontradas na Internet. Para este autor “os nativos digitais não estão parados, estão ocupados, construindo e estabelecendo-se neles, criando uma vida digital própria” (PRENSKY, 2010, p. 72).

Em relação ao tema ligado às *múltiplas utilidades do computador* foram selecionadas as seguintes falas:

A24 – Eu adoro mexer no computador, adoro jogar, pesquisar, entrar no Orkut, MSN, ouvir música, mas não pode exagerar.

M16 – Eu sempre vou no computador para estudar, pesquisar, jogar, conversar, passar e-mail, ir no Orkut, explorar outras línguas e lugares, conhecer novos amigos...

R8 – O computador, em minha opinião, é muito útil para pesquisas escolares, para jogar e é também um meio de comunicação, mas, cuidado, tem pessoas que não são legais.

2M7 – Na minha vida, o computador é muito importante, porque você fica informado de tudo, tragédias, notícias, acontecimentos e muito mais, ainda

dá para jogar na Internet, conversar com os colegas no MSN, e mandar mensagens e vídeos no Orkut, dá para desenhar.

Esses depoimentos, que reúnem os temas anteriores citados pelos alunos, evidenciam a multiplicidade e diversidade de ações que podem ser viabilizadas com apoio do computador; sugerem, também, que a motivação é estimulada por essa mídia, tanto nas pesquisas escolares, como nas inúmeras oportunidades de jogos, no acesso às informações, aos acontecimentos e às notícias do país e do mundo, além de favorecerem a comunicação entre amigos distantes e próximos.

Quanto às respostas dadas pelos professores e gestores aos questionários distribuídos, investigadas de acordo com a proposta anteriormente mencionada (BARDIN, 2003), emergiram cinco temas de forma convergente: (a) interesse pelo computador; (b) uso das mídias pelos professores; (c) acesso às mídias pelos alunos; (d) diversidade social dos alunos; e (e) infraestrutura escolar para o uso das inovações tecnológicas. São apresentadas a seguir as falas dos professores referentes a cada um dos temas recorrentes encontrados.

Tema 1 – o interesse pelo computador

PJ - Muitos alunos demonstram que fazem algum curso de computador, fora da escola. Outros se referem aos comunicadores de Internet, tipo Orkut/MSN, mas na verdade o desempe-

nho é sempre muito demonstrado pelo uso que fazem dos telefones (celulares) e seus recursos. Claro que as conversas sempre passam pelos joguinhos eletrônicos.

PC - O interesse deles, devido à idade é mais voltado para o computador (onde inclui jogos e MSN) e o celular (com música).

PM – Os alunos são bastante participativos e interessados quando apresentados à mídia. As aulas se tornam mais interessantes.

PL – O interesse dos alunos, em geral é ao celular, onde eles passam torpedos, ou DVD. Eles gostam quando trago algum DVD para complementar minhas aulas. Alguns alunos têm computador em casa e todos têm televisão.

DM – O uso dos recursos como computador- TV, DVD, aparelho de som- estimula os alunos à pesquisa, a adaptar à realidade atual e à inclusão digital.

PA – Há um interesse geral pela televisão e pelo computador.

Esses registros indicam que os professores reconhecem a atração exercida pelo computador na criação de laços sociais, o que remete ao pensamento de Ramonet (2003, p. 31) sobre o papel da revolução informática na sociedade contemporânea, criando “uma espécie de laço social liberal inteiramente constituído por redes”. Outros professores ressaltam que a presença das mídias em sua prática pedagógica desperta o interesse dos alunos.

Tema 2 – o uso das mídias pelos professores

PC – Temos em sala de aula televisão e DVD. Podemos usar também o datashow na sala de Informática.

PM - Os recursos já são muito utilizados na sala de aula. (televisão, rádio, jornal e datashow.

PL - Na nossa escola temos TV em todas as salas e aparelho de DVD, facilitando assim o nosso trabalho. Temos também laboratório de Informática.

DM - Os professores dispõem de mais recursos para tornar suas aulas atrativas.

Os docentes admitem, em suas falas, que as diferentes mídias já fazem parte de sua prática pedagógica, dando ênfase ao DVD, à televisão. Destacam a possibilidade de uso do Laboratório de Informática, o que evidencia a presença, nessas duas escolas, de ações governamentais voltadas para a integração da informática à educação. Embora seja voz corrente que os recursos informacionais nem sempre são adequadamente aproveitadas nos espaços escolares, por força de obstáculos relacionados à instalação / manutenção dos equipamentos / precariedade do acesso à Internet, entre outros problemas, não se pode deixar de admitir o desenvolvimento de ações em direção à inclusão digital, tanto de alunos como de professores. Aqui, portanto, se inscreve a observação de Demo (2005) quando discute as ações governamentais em relação à informática

na educação: as ações existem, mas é preciso que sejam acompanhadas de práticas educacionais de qualidade, pois, no fenômeno da globalização, não haverá lugar para os que não souberem tratar e utilizar com competência as informações a que têm acesso. Nessa direção, há que se ouvir Moraes (1997) quando alerta para as ideologias presentes nas mídias (inclusive nos jogos veiculados pela Internet) que disseminam padrões universais de consumo, tornando os jovens consumidores pouco esclarecidos.

Tema 3 – o acesso às mídias pelos alunos

PJ – Em suma, uso recreativo, uso que antecede e dispensa a escola, uso que demonstra que os alunos, a despeito da situação social, da qual fazem parte estão incluídos numa “cultura da Informática”, que com certeza (até) suplanta o conhecimento dos professores.

PM – A nossa clientela em geral tem acesso às mídias e sabe usá-las.

PJ – Não é a escola que os introduz no manuseio do computador, mas de onde quer que eles tragam seu conhecimento, quando podem utilizar ou fazer uso para a escola, em todos os trabalhos escolares, conversas, eles são muito espertos com os instrumentos.

Os professores reconhecem que os seus alunos estão incluídos e são muito espertos em relação ao uso dos instrumentos, em diversas oportunidades. Este

reconhecimento vai na linha de Castells (2003), quando admite que as tecnologias digitais possuem uma face que permite a 'libertação' de oprimidos. Prensky (2010) chama a atenção dos leitores sobre o poder dos *games* para a aprendizagem, indicando que a facilidade de transitar nos jogos encontrados na Internet pode ser positiva, embora as famílias muitas vezes não entendam as possibilidades de acessar as mídias e saber usá-las como uma vantagem relacionada aos estudos escolares.

As falas desses professores indicam que os alunos têm acesso e utilizam com competências os recursos, ou seja, possuem domínio tecnológico; mas será que eles (alunos e professores) são capazes de refletir criticamente sobre o poder dessas mídias em relação à formação de identidades?

Tema 4 – a diversidade social dos alunos

PJ – A Escola Pública, que tem por suposto aparelhar crianças e jovens de classes subalternas com instrumento de promoção social, intelectual e de cidadania das crianças, nos últimos anos vive uma crise de valores que vem da sociedade, crise pedagógica que reflete o jogo político que a sociedade vive, assim como a falta de critérios de fundo, como de objetivos e avaliação básicos para qualquer escola.

PC – A nossa escola é diferente das demais. Ela tem mais alunos de classe média e classe média baixa

do que da classe C. Logo, o contexto sociocultural não é tão diferente da do professor.

PA – A escola tem alunos de classe média e baixa.

PL – Na escola temos jovens e crianças de várias camadas sociais. Desde comunidades próximas à escola ou de classe média e que não está mais conseguindo pagar escola particular.

O professor PJ (Escola A) reconhece o papel da escola pública no sentido de preparar as crianças e jovens, promovendo-os socialmente, embora admita que, por falta de critérios mais aprofundados, nem sempre é possível atingir esse objetivo. Nessa escola, a composição social dos alunos é mais diversificada. Já o professor PC considera sua escola diferente, na medida em que tem mais alunos da classe média-média; vale ressaltar que os professores PC e PL atuam na Escola B. Nos contatos com gestores e professores de ambas as escolas, foi possível conversar sobre essas diferenças, atribuídas ao fato de que as crianças residem em bairros reconhecidamente privilegiados, tais como: Botafogo, Urca, Flamengo, entre outros.

Tema 5 - a infraestrutura escolar para o uso das inovações tecnológicas.

ML – Temos recursos variados: quadro-branco, livros, revistas, vídeos, rádio, computador.

DC – Temos vários recursos na escola: TV, DVD, quadro branco e alguns professores realizam atividades no laboratório de Informática.

DM – Há problemas com a Internet, ficamos sem esse recurso...

PJ – Muitíssimo interessante o levantamento realizado pelo CEP, a respeito das funções que foram sendo extintas na escola (orientador, supervisor, assessor multimídias, entre outros).

PA – As possibilidades seriam boas, desde que houvesse material humano para sua utilização.

As falas corroboram as respostas encontradas no tema 2, reafirmando a existência de uma infraestrutura básica resultante de programas oficiais (BARRETO, 2002; DEMO, 2005). Esses programas são uma realidade, embora não tenham os resultados esperados, como se pode observar nos registros de DM, PJ e PA. Uma das dificuldades foi colocada por PJ, ao referir-se ao levantamento feito pelo CEP, apontando as funções extintas na escola, especialmente a de assessor multimídia, profissional que apoiaria o professor na apropriação de habilidades para o uso das inovações tecnológicas. Fica clara a inexistência de um acompanhamento à implantação das tecnologias na escola. Cabe, então, admitir que as ponderações de Lopes (2007) e Lemos e Costa (2005) sobre a desarticulação das ações governamentais dirigidas à inclusão social são pertinentes.

5 Refletindo sobre os resultados encontrados

Os resultados a seguir apresentados têm como pano de fundo uma reflexão sobre as relações intrínsecas entre o fe-

nômeno da globalização e a produção de desigualdades sociais, nesta se inserindo a exclusão digital. Sendo promovido pelo capitalismo internacional, expandido e acelerado com apoio das tecnologias de comunicação, especialmente as digitais, atingindo as mais diferentes regiões do planeta, tal fenômeno dissemina nas suas manifestações problemas paralelos como o aumento das desigualdades sociais e a exclusão digital. Milhões de pessoas se encontram à margem das possibilidades que as mídias disponibilizam no sentido de informar e favorecer a reflexão sobre a informação.

Os governos preocupados com a democratização de oportunidades para crianças e jovens, alunos das escolas públicas, tentam implementar políticas direcionadas ao acesso às TIC, as quais, no entanto, carecem de coesão, projetando-se basicamente para a compra e instalação de equipamentos, na maioria das vezes sem previsão de manutenção e capacitação de docentes para o seu uso pedagógico. Tal cenário pouco contribui para a inclusão digital de alunos e professores: uma inclusão que ultrapasse o mero acesso e uso técnico dos recursos, ou seja, que dê centralidade ao uso crítico das informações provenientes das TIC.

Com esse pano de fundo, a pesquisa buscou relacionar, no contexto de duas escolas públicas localizadas em bairros privilegiados do ponto de vista socioeconômico e cultural, as questões da desigualdade social e da inclusão digital. Nessa direção, teve como objetivo geral investigar as possibilidades que alunos

de escolas públicas, crianças e jovens inseridos em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, possuem em termos de acesso / utilização das mídias. Os achados da pesquisa se expressam pelos objetivos específicos derivados desta finalidade, conforme o que se segue.

No que tange ao primeiro objetivo – como se apresentam as desigualdades sociais nas escolas investigadas – verificou-se, considerando fundamentalmente as profissões dos pais e das mães dos alunos, que nos dois grupos investigados se incluem alunos das classes sociais mais baixas³ (classes C, D e E segundo a divisão adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseada no total de salários mínimo que integram a renda familiar). Esse resultado é confirmado nas falas dos professores que categorizam seus alunos em classes média baixa e baixa, registrando que muitos são moradores de comunidades no entorno dos bairros onde se situam as escolas. A quase totalidade dos alunos tem acesso às mais diferentes mídias, com destaque para a TV, os telefones celulares, o computador e a Internet. Portanto, independente da classe social a que pertençam, esses jovens acessam e utilizam essas tecnologias, sendo que, no caso dos celulares e computadores / rede, estes potencializam a inclusão digital. Cabe, então, inferir, que eles já ultrapassaram os dois primeiros patamares da inclusão digital que são: acessar e usar com competência tecnológica.

³ Classe C – renda familiar de 6 a 15 salários mínimo (sm); classe D – de 2 a 6 sm; classe E – até 2 sm.

Sobre o segundo objetivo específico da pesquisa – identificar os sinais de inclusão social/digital que se expressam nessas escolas –, pode-se admitir que, além do registrado pelos alunos nas respostas aos questionários e nas produções textuais escritas especialmente para a pesquisa, há que se levar em consideração as falas dos docentes que remetem para esses sinais. Os alunos compreendem a importância das mídias, especialmente o computador e a Internet, seja nos trabalhos escolares, na comunicação com amigos, no lazer (jogos), ou para se manterem informados. Assim, eles percebem a multifuncionalidade dessas tecnologias que lhes colocam em contato com o mundo. Essa compreensão é fundamental quando se trata de inclusão social e digital. Em outras palavras, eles têm consciência da relevância do acesso e do uso, o que deverá se constituir em estímulo permanente à aquisição / aprendizagem dos novos modelos que irão aparecer no mundo digital. Os professores não apenas destacam que eles têm acesso e interesse, como dizem que, em muitas situações, os ultrapassam com seus conhecimentos tecnológicos (*eles são muito espertos*). É provável que muitos desses jovens, ao se inserirem no mundo do trabalho, pelo domínio das tecnologias, ultrapassem os limites de sua atual classe social.

Finalmente, em relação às mudanças observadas no ambiente escolar a partir da inserção das tecnologias da informação e comunicação (terceiro objetivo específico), foi possível verificar a presença da ação governamental, evidenciada na

instalação das inovações tecnológicas como computadores nas salas dos professores, no laboratório de informática, além de televisores e DVD, estes fazendo parte dos equipamentos das salas de aula. Os professores também utilizam as mídias impressas, o que enriquece o contato dos alunos com as mais diferentes tecnologias, ainda que, nem sempre, essas mídias sejam aproveitadas em todas as suas potencialidades. Em alguns depoimentos dos professores ficou explícito que, apesar da presença de recursos tecnológicos nas escolas: TV, vídeo e computador, há limitações para a sua utilização, tendo em vista as inúmeras atribuições docentes, a quantidade de tempo despendido com os conteúdos propostos nos programas oficiais e a premência da concretização de propostas de avaliação solicitadas pelos órgãos oficiais. Isto sem falar na questão da manutenção dos equipamentos. Portanto a tecnologia está presente, mas ainda são

muitas as limitações para o seu aproveitamento com qualidade.

As informações obtidas de gestores, professores e alunos nos levam a afirmar que não há desigualdades sociais significativas entre os estudantes das duas escolas investigadas. É viável supor que o fato desses jovens, ainda que moradores em comunidades, viverem na zona sul do Rio de Janeiro, reconhecida como a zona que abriga a população de maior poder aquisitivo, é fator de estímulo ao uso das tecnologias digitais.

Os achados aqui apresentados sugerem a necessidade de ampliar a pesquisa em bairros reconhecidamente menos favorecidos, a fim de comparar os resultados e aprofundar as questões investigadas, particularmente no que tange à presença das mídias nas escolas e residências com vistas à inclusão social/digital de crianças e jovens das classes sociais menos favorecidas.

Referências

- BARBALHO, A. Culturas, minorias e mídias: ou algumas questões postas ao liberalismo. In: BARBALHO, A; PAIVA, R. (Org.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2003.
- BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BELLONI, M. L. *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança*. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- BURSZTYN, M. No meio da rua: nômades, excluídos, viradores. In: BURSZTYN, M. (Org.). *No meio da rua*. Petrópolis: Garamond, 2003.
- CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHRISPINO, A. Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, n. 21-1/21-2, p. 61-90, jan./dez. 2005.

DEMO, P. *Dureza: pobreza política de mulheres pobres*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

LEMOS, A.; COSTA, L. F. Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. *Revista de Economia Política de Iãs Tecnologias de la Información y Comunicación*, São Cristóvão, SE, v. VIII, n. 6, set. 2005. Disponível em: <<http://www.eptic.com.br>>. Acesso em: jul. 2011.

LOPES, C. A. Exclusão digital e a política de inclusão digital no Brasil – o que temos feito? *Revista de Economia Política de Iãs Tecnologias de la Información y Comunicación*, São Cristóvão, SE, v. IX, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.eptic.com.br>>. Acesso em: jul. 2011.

MARTIN-BARBERO, J.; REY, G. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Senac, 2004.

MORAES, D. (Org.). *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. Campo Grande: Letra Livre, 1997.

PRENSKY, M. *Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo*. Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI e como você pode ajudar. São Paulo: Phorte, 2010.

RAMONET, I. *Guerras do século XXI: novos temores e novas ameaças*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. O poder midiático. In: MORAES, D. (Org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2005. p. 243- 252.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2008.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão social em debate*. São Paulo: SENAC, 2006.

YUNUS, M. *Um mundo sem pobreza: a empresa social e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Ática, 2008.

ZAOUAL, H. *Globalização e diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em maio de 2012

Aprovado para publicação em setembro de 2012

O trânsito e o transporte na cidade: caminhos propostos pelas crianças para uma maior mobilidade em Maringá, PR

Traffic and transport in the city: ways proposed by children for greater mobility in Maringá, PR

Verônica Regina Müller*

Fabiana Moura Arruda**

* Professora da Universidade Estadual de Maringá, no Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora em Teoria da História da Educação Social Contemporânea e Pós-Doutorado pela Universitat de Barcelona. Coordenadora do PCA (Programa Multidisciplinar de Pesquisas, Estudo e Defesa da Criança e do Adolescente) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Infância, Adolescência e Juventude". E-mail: veremuller@gmail.com.

** Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Membro do Grupo de Pesquisa "Infância, Adolescência e Juventude". E-mail: fabiana_uem@hotmail.com.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as opiniões e propostas das crianças para o transporte, trânsito e mobilidade urbana no município de Maringá, PR. Os resultados mostram que estão insatisfeitas com a falta de segurança, de respeito dos motoristas com a sinalização e com as regras do trânsito, bem como com as poucas oportunidades que têm de se deslocarem pela cidade. Suas sugestões indicam-nos que querem transitar com mais freqüência pelos espaços. Concluímos que é fundamental que o município ofereça às crianças possibilidades para que vivenciem suas experiências lúdicas, culturais e políticas em seus espaços, exercitando a sua autonomia, liberdade e participação. Mobilidade urbana é uma ação política que deve ser promovida pelo poder público para a efetivação da participação infantil no território urbano.

Palavras-chave

Criança. Mobilidade urbana. Direitos.

Abstract

The aim of this article is to analyze opinions and proposals made by children for transport, traffic and urban mobility in the city of Maringá, PR. The results show that they are unsatisfied with the lack of security, with drivers' disrespect with signaling and traffic rules, and with the few opportunities they have to move

around in the city. Their suggestions indicate that they want to move around in the city more frequently. We have concluded that it is essential that the city offers possibilities to children, in order to allow them to experience their playful, cultural and political experiences, exercising their autonomy, freedom and participation. Urban mobility is a political action that must be promoted by public authorities to realize children's participation in the urban territory.

Key words

Children. Urban mobility. Rights.

Introdução

A sociedade atual pode ser caracterizada pela diminuição dos espaços e patrimônios públicos, da solidariedade humana, bem como de laços de convivência entre pessoas e grupos sociais diversos (RIBEIRO, 2008), que em outros tempos, naqueles locais, conviviam com possibilidades de encontros, trocas de experiências e relações sociais (PIRES, 2006). O receituário neoliberal, ao fomentar a privatização, mercantilização, liberalização do mercado e a redução da intervenção estatal na regulação econômica e social (SANTOS, 2005), gera a contínua diminuição do convívio social e de experiências nos lugares públicos, ao mesmo tempo em que promove o individualismo exacerbado.

Esse panorama geral da realidade ocidental hegemônica reflete-se na vida das crianças na cidade. Elas também sofrem com a falta de espaços públicos para suas práticas lúdicas e sociais e com outros diversos entraves à circulação e, conseqüentemente, ao exercício da cidadania. Sobre esse tema trata o presente artigo, que é fruto da investigação realizada com crianças nos anos de 2010 e 2011 por ocasião do Mestrado em Edu-

cação¹. Nesse caso específico, centramos a discussão na relação entre criança, cidade e mobilidade. Dentre as perguntas orientadoras da fase de campo estiveram: De que vocês mais gostam na cidade? De que vocês menos gostam? Vocês têm alguma sugestão para Maringá? Salienta-se, portanto, que o estudo não tratou diretamente da mobilidade urbana, do transporte e do trânsito; essas categorias foram identificadas posteriormente durante a análise das falas dos sujeitos. A dissertação teve como objetivo principal analisar as opiniões das crianças para a cidade a fim de propor fundamentos conceituais e ações políticas para a potencialização da participação infantil no município de Maringá (ARRUDA, 2011).

Nosso intuito foi trazer as opiniões e sugestões das crianças para o lugar em que vivem. Buscamos, em consonância com Borba (2005):

[...] revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e

¹ A dissertação se intitula "A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil", de autoria de Fabiana Moura Arruda (ARRUDA, 2011) e orientada pela professora Dra. Verônica Regina Müller do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

no espaço, nem cópia nem oposto ao adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. (BORBA, 2005, p. 17).

De acordo com Müller *et al* (2007), conhecendo mais sobre as crianças, podemos entender melhor sobre seus mundos e trazer mais elementos teóricos para intervir nas práticas com elas para um mundo mais justo e solidário. Desse modo, além do estudo e da denúncia da situação de exclusão social, política e cultural na qual se encontram as crianças, buscamos refletir e propor ações junto com elas para a construção de uma cidade melhor para todos, pois entendemos que o nosso compromisso e responsabilidade social é de reflexão, análise e procura de alternativas que propiciem uma vida mais digna às pessoas com direitos violados.

A seguir apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa com as crianças na cidade de Maringá, que foi fundada em 1947, localiza-se na região noroeste do Estado do Paraná, com uma área total de 487,73 km². A população no ano de 2010 era de 357.117 pessoas e, em relação aos habitantes com menos de 15 anos, os dados indicam que existem na cidade 34.014 meninos e 32.522 meninas, representando 18,63% da população total (IBGE, 2010).

Caminhos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (MINAYO, 1996). A fase de campo foi realizada com 21 crianças e adolescentes

de duas escolas de Maringá, sendo dez da 5^a série de uma escola estadual e onze da 6^a série de uma escola particular. A faixa etária dos sujeitos pesquisados foi de dez a quinze anos, de ambos os sexos. As crianças participantes foram as que demonstraram interesse e tiveram a autorização assinada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido².

Referimo-nos aos sujeitos da pesquisa como crianças, pois optamos por adotar a linguagem do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1989) que considera crianças os seres humanos com até dezoito anos. No decorrer do trabalho, apresentamos somente as iniciais dos nomes e as respectivas idades dos sujeitos pesquisados, assim como preservamos os nomes das instituições escolares, fazendo alusão a elas como escola estadual (E.E.) e escola particular (E.P.).

A posição adotada por nós durante a fase de campo, foi a de ouvir as crianças e trazer seus pontos de vista para a pesquisa, baseando-nos na fundamentação teórica e metodológica da Sociologia da Infância, que defende as crianças como sujeitos, ao invés de objetos da pesquisa. Trata-se de reconhecer que possuem histórias, experiências, culturas e conhecimentos que merecem ser escutados (SARMENTO, 2002; ALDERSON, 2005; CHRISTENSEN; JAMES, 2005; SOARES, 2005; TOMÁS, 2006; MÜLLER, V., 2007), o que não significa deixar de levar em con-

² O número do parecer de aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) é: 0015.0.093.000-11.

sideração o contexto social, político, cultural e econômico no qual estão inseridas.

A técnica adotada para fase de campo foi o grupo focal (MACEDO, 2000). Realizavam-se conversas coletivas, com temas pré-estabelecidos de acordo com os objetivos da pesquisa, e mediadas pelas investigadoras. Embora houvesse uma temática anteriormente elaborada, a discussão era aberta a outros assuntos, que no momento da reunião emergiam entre os sujeitos pesquisados (MACEDO, 2000).

Ao todo foram feitos seis encontros com os grupos focais, três em cada turma no mês de março de 2011, durante as aulas de Educação Física. O princípio que orientou a decisão sobre os assuntos a serem tratados nos encontros com as crianças foi a ideia de que as opiniões delas sobre a cidade seriam fruto de seus saberes e vivências. Assim, decidimos oferecer conhecimentos novos para que tivessem mais elementos para considerar em suas apreciações. A nossa intenção foi detectar obstáculos para a realização das propostas das crianças, de modo a contrastar se o que diziam é contemplado ou não na legislação em vigência.

Os grupos focais aconteceram de maneira lúdica por meio de apresentações das pesquisadoras, com o uso de *slides*, por elas elaborados, com os seguintes conteúdos: direitos da criança e do adolescente; experiências de participação infantil em diferentes cidades pelo mundo³; e a Rede

de proteção e atendimento às crianças no município formada pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, organizações de defesa dos direitos humanos, movimentos sociais, escolas, polícia, bombeiros e abrigos. Após as exposições, foram realizadas discussões acerca do que as crianças consideram bom, ruim e como deveria ser a cidade.

Os grupos focais foram filmados para o registro e a transcrição das conversas visando à análise das informações obtidas. Após as transcrições, categorizamos as conversas, baseando-nos na análise de conteúdo de Bardin (1979).

Elaboramos dois quadros que representam as opiniões das crianças; um em relação ao que entendem como ruim; e outro para as suas sugestões de como deveria ser o transporte e o trânsito. Especificamos a quantidade de vezes que cada opinião foi identificada nas falas dos sujeitos. Ao lado das críticas, colocamos a contagem e uma legenda. Decidiu-se não separar as opiniões por cada instituição escolar. Eventualmente se chamará a atenção para o que é exclusivo da E.E. e da E.P.

Durante a fase de campo, não induzimos as crianças a responder acerca de quaisquer temas; a conversa com elas foi aberta, e as categorias foram formuladas pelas pesquisadoras, posteriormente, du-

³ As experiências apresentadas e discutidas com as crianças foram: a) Cidade da Criança (Fano, Itália); b) Cidade Amiga da Criança (Buenos Aires, Argen-

tina); c) Orçamento Participativo Criança (Sevilha, Espanha; Goiânia, Recife e Icapuí, Brasil); d) Câmara Mirim (Ipatinga, Brasil); e) Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cidades brasileiras).

rante a fase de classificação das respostas. Sublinha-se que todos os quadros exibidos neste trabalho foram elaborados pelas investigadoras.

A estratégia metodológica para a análise das opiniões e sugestões dos sujeitos pautou-se na busca por uma explicação transdisciplinar por meio das teorias da Sociologia, Antropologia Urbana e História das cidades. Além disso, partiu-se do fenômeno investigado para estabelecer relações com o contexto geral, voltando-se ao particular, com a intenção de compre-

ender a realidade investigada de maneira aprofundada. A seguir, apresentamos as opiniões e propostas das crianças para o transporte e trânsito na cidade, com vistas à ampliação da mobilidade urbana.

O que pensam as crianças sobre o trânsito e o transporte em Maringá

As críticas das crianças em relação ao transporte e trânsito foram feitas somente por sujeitos da escola particular, que citaram quatro itens, totalizando 16 respostas:

TRANSPORTE/TRÂNSITO
1) Pessoas que não respeitam a sinalização (1 vez: E.P.)
2) Pessoas que dirigem alcoolizadas (1 vez: E.P.)
3) Poucas lixeiras no ônibus coletivo (2 vezes: E.P.)
4) Os lixos dos ônibus coletivos tirados poucas vezes ao dia (2 vezes: E.P.)

Quadro 1 – Opiniões das crianças acerca do que consideram ruim no transporte.

O que identificamos como ruim para as crianças quanto ao transporte e trânsito refere-se às relações humanas (falta de respeito), ao comportamento dos adultos e à negligência das pessoas e do poder público para com o patrimônio público. De forma geral, suas reclamações centram-se na falta de respeito dos motoristas com a sinalização e com as regras do trânsito. Além disso, consideram ruim a falta de lixeiras e a pouca frequência da retirada dos lixos nos ônibus coletivos. Nota-se que as crianças da escola estadual que, possivelmente, também utilizam-se desse serviço, não demonstraram apreensões com o transporte na cidade.

A insegurança também esteve presente nos depoimentos dos sujeitos quando citam o transporte/trânsito na cidade. As suas preocupações com a falta de segurança no trânsito são coerentes com a realidade local. De acordo com matéria divulgada no Jornal Paraná TV⁴, o ano de 2010 foi o mais violento da história de Maringá no trânsito. Segundo

⁴ PARANÁ TV. Maringá amarga recorde de mortes no trânsito. Maringá, 28 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.rpctv.com.br/parana-tv/2010/12/maringa-amarga-recorde-de-mortes-no-transito/>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

dados da Secretaria de Trânsito⁵, naquele ano, ocorreram 6.709 acidentes, com 157 mortes, dentre vítimas de acidentes e de atropelamentos. Essa situação preocupante deixou o município em primeiro lugar no Estado, superando a capital Curitiba.

Autores como Tonucci (1997), Granados (1998) e Dyckman (1977) oferecem subsídios teóricos para a explicação do trânsito na sociedade atual, focando em alguns fatores que contribuem para tal situação, dentre eles: a questão do tráfego nas cidades priorizar as máquinas; a preferência dos indivíduos ao transporte individual e não ao coletivo; e a despreocupação do mundo adulto e do poder público com as crianças no trânsito.

O quadro histórico em que o trânsito foi adquirindo os contornos que apresenta hoje nos remete aos processos de industrialização e de urbanização a partir do século XIX, momento em que a circulação de veículos nas cidades começou a ser considerada um problema sério (DYCKMAN, 1977). No decorrer do século XX, com o aumento da industrialização e da população nas zonas urbanas, a frota de transportes continuou a crescer por todo o mundo (BASTOS et al., 2005). Em decorrência, têm-se pelas cidades uma quantidade expressiva de diversos meios de condução, assim como de comportamentos inadequados, acarretando na ampliação de

acidentes de trânsito em todo o mundo (GRANADOS, 1998).

A preferência dos indivíduos por transportes particulares, que contribui de forma significativa para o aumento da frota de veículos, assim como da poluição, foi estudada por Dyckman (1977). O autor aponta que uma série de fatores leva as pessoas a preferirem os automóveis aos veículos coletivos, tais como: "Conforto, conveniência, intimidade, lugar para sentar, liberdade de horário e um número de satisfação indefiníveis, tudo isso redundam a favor do uso privado do automóvel" (DYCKMAN, 1977, p. 154). Além desses fatores, nós acrescentamos a falta de políticas municipais de incentivo ao transporte público em Maringá (ARRUDA, 2011). O grande número de veículos particulares no município pode ser verificado nos dados a seguir do Departamento de Trânsito do Paraná (DETRAN-PR)⁶ a respeito da frota de veículos em Maringá, referentes ao mês de abril de 2011:

⁵ Portal da Secretaria de Trânsito de Maringá: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/166b79ba7247.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

⁶ Informações disponíveis na página eletrônica do Departamento de Trânsito do Paraná: <<http://www.detrans.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=311>>. Acesso em: 10 maio 2011.

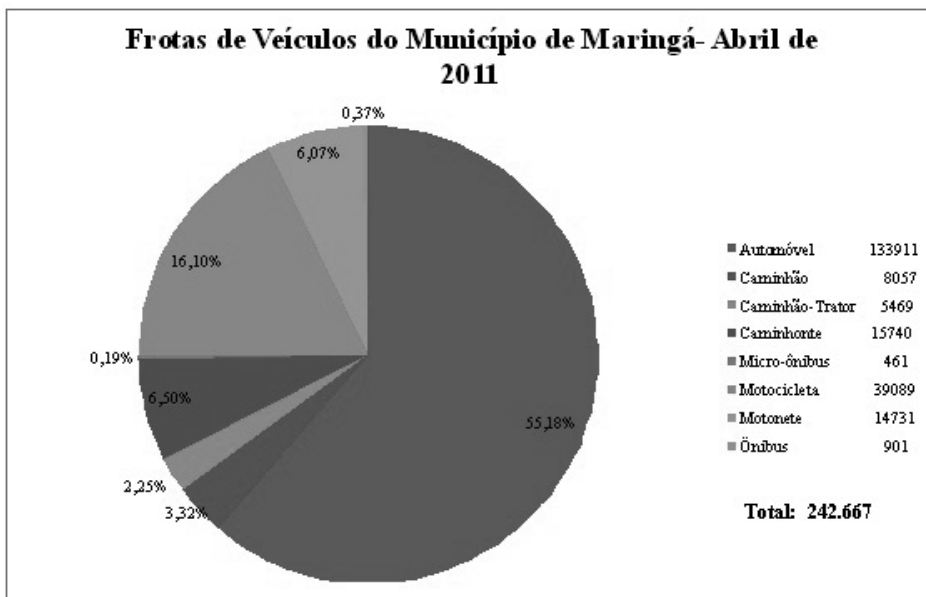


Figura 1 – Frota de veículos em Maringá no mês de abril no ano de 2011.

Fonte: Departamento de Trânsito do Paraná - DETRAN-PR, 2011.

Observa-se que o número de automóveis supera a quantidade total dos demais transportes. Em segundo lugar, estão as motocicletas. Este dado permite-nos identificar que os veículos particulares são majoritários no município. Tal situação acarreta o aumento do fluxo de trânsito com veículos individuais enquanto que o transporte público coletivo é deixado em segundo plano, além da ampliação da poluição e do risco de acidentes. A escolha por meios de transporte particulares relaciona-se com o individualismo exacerbado da sociedade atual e com o descuido do governo com as questões públicas, pois não há, em Maringá, uma política urbana que incentive o uso de transportes públicos e menos poluentes.

Tonucci (1997) e Granados (1998) identificam que um dos problemas do tráfego nas cidades é a transformação destas em locais onde os automóveis são dominantes, ou, “senhores das cidades”, nas palavras de Tonucci. Para os autores, a predominância de automotores produz poluição, perigo e a ocupação dos espaços públicos por eles, criando “[...] um espaço urbano desumanizado, que favorece a marginalização e a desintegração social [...]” (GRANADOS, 1998, p. 137, tradução nossa).

Romano (2010), ao falar sobre o trânsito em Maringá, aponta que, de forma geral, a preocupação do poder público tem sido o fluxo dos veículos, e não das pessoas. Essa constatação vai ao encontro do que Tonucci (1997) e Granados (1998)

identificaram em seus trabalhos, ou seja, que o desenvolvimento urbano é, fundamentalmente, planejado “[...] em função do tráfego e não das pessoas [...]” (GRANADOS, 1998, p. 137, tradução nossa), com o predomínio de medidas que privilegiam os veículos motorizados (FARIA; BRAGA, 1999).

Com esta situação, segundo Faria e Braga (1999), as crianças que transitam pela cidade são as mais prejudicadas. Pudemos observar essa situação na fala de uma criança:

“– Igual quando a gente vai passá na rua, ali da Pernambucanas, que a gente vai passá, a gente olha pra um lado, olha pro outro, então isso confunde às vezes as pessoas!”. (M. V, 11).

Ou seja, a atenção em ruas e avenidas é dada para que as máquinas possam circular melhor, enquanto que para os indivíduos restam a má sinalização e os transportes públicos de baixa qualidade. O transporte e a mobilidade urbana são garantidos para as máquinas e mercadorias, mas não para as pessoas (TONUCCI, 1997; GRANADOS, 1998).

A violência do trânsito e as dificuldades de mobilidade implicam diretamente a violação de dois direitos da criança garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4 – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e

à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Art. 16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários ressalvadas as restrições legais (BRASIL, 1990).

Maringá proporciona às crianças, de forma extremamente limitada, o que Magnani (2003, p. 86) aponta como uma das características da vida urbana, que é proporcionar às pessoas oportunidades para que “[...] estabeleçam seus trajetos, estruturem seus circuitos, façam suas escolhas”, criando redes de sociabilidade, em seu cotidiano. Como vimos nos depoimentos dos sujeitos, a mobilidade deles está restrita no município. Ou seja, têm poucas possibilidades de constituírem seus trajetos. As crianças têm escassas chances de se deslocarem pelas regiões, de transitarem entre espaços e equipamentos, de modo a conhecer o município e realizar o exercício das escolhas entre os lugares que transitam. Assim, tornam-se praticamente invisíveis nos locais urbanos, pois as ruas são, para elas e seus familiares, inseguras e pouco acolhedoras. Tal situação confirma as análises de Magnani (2002) sobre a população adulta.

Não tendo possibilidades de experiências de mobilidade por Maringá, conhecem e vivenciam pouco o patrimônio cultural disponível. As crianças não estão, portanto, circulando de um lugar a outro, construindo tanto suas trajetórias de trânsito pela cidade como de exercício

para a vida, o que aprendem quando se relacionam com os outros, adquirindo confiança para realizar os seus trajetos (NÚÑEZ, 2003; 2009).

Para Faria e Braga (1999) a insegurança presente no trânsito para as crianças e adolescentes está relacionada com a forma como as cidades são projetadas e construídas. “Os administradores não levam em conta as características e o olhar das crianças e dos adolescentes” (FARIA; BRAGA, 1999, p. 101). Um dos exemplos é o semáforo. As autoras sinalizam que o tempo destinado para a travessia das ruas e avenidas com sinais desconsidera as necessidades das crianças. Ou seja, que elas têm um tempo de percepção e velocidade diferentes dos adultos, por seu tamanho natural e por sua condição biológica. Porém, nos municípios “[...] nem sempre há tempo suficiente para garantir uma travessia segura a estes usuários, que

precisam correr para conseguir completar a travessia” (FARIA; BRAGA, 1999, p. 102).

É perceptível a inadequação das cidades, de forma geral, para as crianças, sendo que no trânsito isso é ainda mais visível. As crianças, muitas vezes, sequer enxergam as placas e sinalizações que auxiliam os adultos na circulação pela cidade. Essa constatação mostra-nos como os espaços urbanos são pensados, predominantemente, para o mundo adulto e não para as crianças, como analisam Castro (2004), Redin (2007), Müller, F. (2007) e Tomás e Müller (2009).

Crianças e suas sugestões: caminhos para a ampliação da mobilidade na cidade

Ao todo foram identificadas nove sugestões⁷ das crianças a respeito de como deveria ser o transporte e o trânsito na cidade de Maringá, totalizando 11 respostas:

⁷ O total de sugestões das crianças para a cidade foi 89 e versaram sobre escola, cultura, lazer e esportes, meio ambiente, segurança, obras públicas, comunicação, transporte/trânsito, assistência social, respeito, liberdade e participação.

TRANSPORTE/TRÂNSITO – DEVERIA SER – 11 vezes
1) Mais lixeiras nos ônibus coletivos (1 vez: E.P.)
2) Rodoviária Mirim (1 vez: E.P.)
3) Bicicletas para todos para não poluir a cidade (1 vez: E.P.)
4) Bicicleta elétrica para as crianças se deslocarem com mais rapidez (1 vez: E.P.)
5) Mais ciclovias (1 vez: E.P.)
6) Carro econômico movido à bateria (1 vez: E.P.)
7) Táxi de graça para as crianças (3 vezes: E.E.)
8) Jardineira (ônibus que visita os pontos turísticos da cidade) só para crianças (1 vez: E.E.)
9) Jardineira que leve as crianças, mas que as deixe brincarem nos locais em que para (1 vez: E.E.)

Quadro 2 – Propostas das crianças para o transporte/trânsito.

Em termos gerais, as crianças da escola particular focam suas sugestões para a área do *transporte/trânsito* relacionadas com o meio ambiente, quando citam: mais lixeiras nos ônibus coletivos, bicicletas para todos para não poluir a cidade e carro econômico movido à bateria. Além disso, propõem mais ciclovias, bicicletas elétricas para se deslocarem com mais rapidez e uma Rodoviária Mirim, que tivesse ônibus menores só para crianças, sem adultos.

Já os sujeitos do colégio estadual recomendam que haja táxi de graça só para crianças, jardineira (ônibus de passeio) só para as crianças e que as deixe brincar nos lugares que visitam. Ou seja, não querem apenas conhecer rapidamente os espaços, mas também anseiam se apropriar deles em suas práticas lúdicas.

Pudemos perceber que, em muitas proposições a respeito do transporte/trânsito, existe o desejo das crianças em se deslocarem com mais frequência pela cidade. Evidencia-se a aspiração delas

para que o município proporcione mais mobilidade às pessoas.

A mobilidade urbana não foi uma categoria explícita nos depoimentos das crianças, ou seja, não falaram esta palavra; mas, a partir de suas falas, elaboramos essa categoria para análise. A mobilidade é uma questão prática, que diz respeito ao *como ir*, ou seja, como chegar aos espaços e atividades da cidade.

Os depoimentos das crianças evidenciam que querem transitar mais pelos espaços urbanos. Ou seja, desejam mais oportunidades para circular pela cidade, seja a pé, de ônibus, seja de bicicleta. Além disso, demonstram a necessidade de realizar seus trajetos sem a presença de adultos:

“– Podia ter uma jardineira né pras crianças... e assim essa jardineira⁸ levava a gente prum lugar só pras

⁸ Ônibus da cidade que leva as pessoas para conhecer os pontos turísticos de Maringá.

criança né, não podia ter adulto lá sabe? Só pras crianças mesmo!" (R, 10).

"– [...] eu acho que essa jardineira tipo devia passá igual ela passô no Parque do Japão, devia pará em cada atração turística que as crianças podem entrá e ficá lá brincando e tipo... igual no Parque do Japão deixa a gente lá meia hora e daí vai em outro meia hora! Pra gente ficá brincando porque... assim só passa, pára e fala o que que é, onde é que é!" (M. E., 10).

"– Bicicleta elétrica que tivesse pra gente chegá mais rápido! A gente tem que chegar 7h30min aqui né (referindo-se à escola)... igual eu moro lá no Borba Gato, vim de lá à cá é 13 minutos então tem que... tipo assim ter uma bicicleta elétrica pra gente andá!" (M. V., 11).

"– Os táxi tinha que ser de graça!" (G., 10).

"– É! Ia ser bom!" (M. E., 10).

"– Só pras crianças!" (G., 10).

"– E que tivesse uma Rodoviária só pra crianças!" (N., 11)

"– Rodoviária? E como seria uma rodoviária para as crianças?" (Pesquisadora).

"– Ah, sei lá! R.M. (Rodoviária Mirim) sei lá... ônibus. Tipo seria igual às rodoviárias só que tivesse a metade... poderia ser um pouquinho menor os ônibus, que assim... não pudesse

entrar adultos que pudesse entrar só crianças até assim uns 14 ou 13 anos!" (N., 11).

A nossa motivação em falar da mobilidade urbana, portanto, é decorrente das falas dos sujeitos quando nos dizem que não têm como ir aos espaços e atividades urbanas e sugerem que haja mais meios e oportunidades para se deslocarem pelo município. As propostas dadas pelas crianças são soluções práticas para se locomoverem e irem para os lugares da cidade. Quando recomendam tais ações, estão nos dizendo como chegar aos espaços e ter acesso às informações no mundo urbano.

As crianças precisam ser vistas e ouvidas na cidade pelos adultos para que estes considerem e incluam aquelas nas decisões sobre a vida urbana. Para tanto, as crianças necessitam andar pelo município, estar nos espaços públicos e, para que tal situação ocorra, devem ter uma maior e mais qualificada mobilidade. Deslocando-se pela cidade a pé, de bicicleta ou de ônibus, estarão mais presentes e visíveis nos territórios urbanos, junto com seus pares e os adultos (ARRUDA, 2011).

A mobilidade urbana é definida como: "Capacidade das pessoas se deslocarem no meio urbano para realizar as suas atividades" (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2005), de modo confortável e seguro (VARGAS, 2008). Vargas (2008) assinala que refletir sobre a mobilidade urbana diz respeito a pensar em formas de garantir o acesso das pessoas ao que a cidade oferece como locais de lazer, cultura, escolas, hospitais, dentre outros.

Existem alguns estudos que enfatizam a necessidade de ampliação da mobilidade para as crianças, a partir de olhares voltados para o desenvolvimento de aspectos biológicos, psicológicos, culturais e sociais. De acordo com Tonucci (1997), a mobilidade é condição de liberdade e princípio da democracia, ou seja, todos têm o direito de poder ir aos lugares de seu interesse e poder realizar essa tarefa, desenvolvendo sua autonomia, com meios de transporte diferentes dos veículos particulares. Neste sentido, defende o autor a necessidade de: “[...] garantir às crianças a sua autonomia para sair de casa, ir jogar com os amigos e ir para escola andando sozinhas” (TONUCCI, 1997, p. 87, tradução nossa).

Malho (2004) aponta a necessidade biológica para discutir a favor da mobilidade para as crianças na cidade, pois elas precisam:

[...] no seu processo de desenvolvimento, de experiências motoras em espaços amplos, diversificados, informais, com possibilidades de convívio com outros para desenvolver a dimensão espacial das inter-relações humanas. (MALHO, 2004, p. 54).

Fazendo uso de diversos argumentos, trazemos para a discussão a necessidade e a importância da promoção da circulação de todos os cidadãos pelo município, especialmente das crianças, visando: “[...] privilegiar as pessoas e suas necessidades de deslocamento, para garantir o acesso amplo e democrático à cidade e ao que ela oferece” (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2005). Nesse sentido, a municipalidade

deve desenvolver a mobilidade urbana para as crianças participarem da vida na cidade, entendendo a mobilidade como um conceito essencial para o exercício participativo de qualquer cidadão, e a criança também é cidadã.

Segundo Costa (2007), para uma política de mobilidade sustentável são necessárias a intervenção do poder público no planejamento urbano e a definição de um plano que reduza a necessidade de transporte individual das cidades. Considerando que o desenvolvimento da mobilidade é fruto da vivência da criança no lugar em que vive, Neto (1999) e Malho (2004) também destacam que é imprescindível que os adultos e o poder público criem “[...] situações que permitam e incentivem as crianças a olhar/habitar/viver a cidade” (MALHO, 2004, p. 54). Ou seja, a mobilidade das crianças na cidade está associada às decisões governamentais sobre as políticas voltadas para a infância (NETO, 1999).

No Brasil existe um Projeto de Lei (PL 1687/2007) desde 2007, que intenciona instituir as diretrizes da política de mobilidade urbana, tendo como objetivo: “[...] contribuir para o acesso universal à cidade, por meio do planejamento e gestão do sistema de mobilidade urbana” (PL 1687/2007), fundamentando-se nos seguintes princípios:

- I - acessibilidade universal;
- II - desenvolvimento sustentável das cidades, nas dimensões socioeconômicas e ambientais;
- III - equidade no acesso dos cidadãos ao transporte público coletivo;

IV - eficiência, eficácia e efetividade na prestação dos serviços de transporte urbano;

V - transparência e participação social no planejamento, controle e avaliação da política de mobilidade urbana;

VI - segurança nos deslocamentos das pessoas;

VII - justa distribuição dos benefícios e ônus decorrentes do uso dos diferentes meios e serviços; e

VIII - equidade no uso do espaço público de circulação, vias e logradouros (PL 1687/2007).

O referido Projeto representa um avanço na política de mobilidade para as cidades brasileiras. Contudo está arquivado há cinco anos no poder legislativo. Faz-se necessário, portanto, uma maior mobilização da sociedade para que esse projeto saia do papel e se efetive como lei para que as crianças e demais cidadãos possam ter assegurados os seus direitos, dentre eles o de ir e vir, ter acesso aos espaços, equipamentos e serviços urbanos com qualidade e de participar politicamente da cidade.

Em algumas falas dos sujeitos pesquisados, percebemos a preocupação deles com o equilíbrio ambiental no município:

“- E também pra não poluir a cidade tivesse várias bicicletas e todo mundo começasse a andá de bicicleta tipo assim!” (M. V., 11).

As crianças nos dizem, de forma simples e objetiva, o que a cidade deve fazer para que seja menos poluída, o que concorda com muitos estudos que apontam a necessidade do estabelecimento de uma

política de mobilidade urbana sustentável, em que os transportes públicos coletivos e a circulação a pé ou de bicicleta sejam priorizados nos meios urbanos para o desenvolvimento de uma nova cultura de mobilidade mais inclusiva e sustentável nas cidades (COSTA, 2007; VARGAS, 2008). Além disso, a utilização do transporte a pé ou de bicicleta pode trazer muitos benefícios à população, dentre eles, uma melhor qualidade de vida às pessoas nos deslocamentos urbanos (CYMBALISTA, 2008). Para tanto, é necessário o investimento público nos sistemas de transporte público, nas vias, calçadas e ciclovias para que as pessoas possam transitar com segurança e qualidade.

A respeito das ciclovias, Cymbalista (2008) indica que, embora não sejam a única solução para os sistemas de transporte, elas podem trazer muitas contribuições, a partir do exemplo em outras cidades pelo mundo:

Um sistema de transporte baseado em ciclovias não pode mais ser um assunto ignorado. Aumentar o número e a qualidade de vias expressas destinadas às bicicletas e fazer com que elas funcionem em rede é fundamental. Grandes capitais mundiais como Berlim e Amsterdã possuem faixas exclusivas que permitem que os deslocamentos possam ser feitos de bicicleta com segurança e conforto. (CYMBALISTA, 2008, p. 31).

Uma cidade organizada com ciclovias em toda a sua extensão com segurança e qualidade possibilitaria que as crianças se deslocassem por todos os seus

espaços utilizando-se da bicicleta, um dos brinquedos mais prazerosos da infância. Se para os adultos, em muitos momentos, as bicicletas são meios de transporte para o trabalho ou para a realização de atividades físicas, para as crianças são objetos de lazer, aventura, diversão e liberdade.

Cymbalista (2008) aponta também a necessidade de “desprivatização” do transporte individual nas cidades. O autor afirma que há em muitas localidades, como Lyon e Paris na França, o aluguel de bicicletas com preços baixíssimos para as pessoas transitarem. Em sua análise sobre o município de São Paulo, o autor sustenta que é necessário conhecermos as diversas soluções ao redor do planeta para a mobilidade e aprender com as iniciativas, de modo crítico. No entanto salienta:

O próprio modelo urbano precisa ser modificado. Para construir uma cidade mais justa, é necessário intervir de maneira definitiva nas dinâmicas que seguem expulsando a população carente para áreas distantes e desqualificadas da cidade. As soluções de mobilidade urbana devem ser parte desse objetivo maior. (CYMBALISTA, 2008, p. 32).

Castro *et al* (2008) apontam a necessidade de reconstrução da cidade para que as crianças possam se deslocar pelos lugares a partir de suas decisões, exercendo seu direito de escolha. Elas não podem ter suas experiências de viver *a e na* cidade limitadas a espaços fechados, institucionalizados e privados. Para tanto, a cidade precisa proporcionar uma maior

mobilidade às crianças, entendendo que a circulação faz parte do desenvolvimento humano.

Para que as crianças possam estabelecer seus trajetos em um município que se preocupa com elas, esse deve, utilizando-nos das análises de Tonucci (1997), se fazer bonito e adequado para todos os cidadãos, devolvendo a eles a possibilidade de o percorrem a pé, cuidando de seus espaços, suas calçadas, restringindo o uso de carros e criando áreas de encontro.

E uma cidade bonita será aquela que se preocupa com as pessoas, com o meio ambiente e com seus espaços e serviços, oferecendo aos moradores melhores condições de vida. Um município que tenha tal preocupação e atenção, possivelmente, seria um lugar que atenderia muitas das propostas das crianças, tais como:

“– Tem que ter mais lixeira no ônibus” (F, 11).

“– Professora também poderia ter orelhões que prestassem porque a gente vai em um e não presta, vai em outro e não presta! Orelhões também!” (M. V., 11).

“– É fazê um lugar assim...que nem essas pessoas que ficam na rua pedindo dinheiro!” (F, 11).

“– É, tivesse tipo uma casa pra elas!” (M.V, 11).

A partir das falas dos sujeitos, nossa reivindicação é que a cidade não tenha ambientes qualificados somente em alguns bairros para as crianças, mas

que esses locais se estendam e estejam presentes por todo o município e que elas tenham as condições para circular por eles com liberdade e segurança, além de terem oportunidades de participar das decisões sobre os espaços, equipamentos e situações que envolvam suas vidas.

Portanto a nossa defesa é a de que as políticas públicas devem oferecer às crianças a possibilidade para que transitem de um espaço para outro com segurança, liberdade e com direito à participação nas decisões sobre o que querem fazer e em que local, vivenciando a escolha de trajetórias pelos espaços, como defendem Mager *et al* (2011). A cidade, como espaço coletivo, não pode restringir a mobilidade das crianças, pelo contrário, deve ofertar a elas possibilidades para que vivenciem suas experiências lúdicas, culturais e políticas nos espaços urbanos, exercitando a sua autonomia, liberdade e participação. Mobilidade urbana é, pois, uma ação política que deve ser promovida pelo poder público para a efetivação da participação política das crianças no território urbano (ARRUDA, 2011).

Considerações finais

As crianças têm muito a nos dizer. Suas propostas são um conteúdo prático para a intervenção na realidade com vistas à ampliação da mobilidade urbana e da efetivação do direito de ir, vir e estar nos espaços públicos, assegurados na legislação brasileira. As crianças nos expõem, de forma própria e objetiva, o que a cidade deve fazer para a promoção da mobilidade.

Algumas propostas podem ser analisadas pelo mundo adulto como sendo não *sérias* ou utópicas, mas não podemos deixar de considerar que a imaginação e a fantasia são características da infância e, portanto, precisam ser conhecidas pelos adultos uma vez que estes já têm mais maturidade e experiências para mediar as relações entre e com as crianças quando se fomentam a elas possibilidades de reflexão e crítica a respeito da realidade em que vivem. Nesse sentido, em consonância com Tonucci (1997), entendemos que promover oportunidades para que as crianças opinem não significa fazer todas as suas vontades e que todos os desejos delas poderão ser realizados tal como nos dizem, “[...] mas serão valiosas indicações para os profissionais encarregados de realizar os projetos” (TONUCCI, 1997, p. 65, tradução nossa).

Com a constatação de direitos violados, inferimos que a rede de atendimento à infância na cidade não está conectada ou não está sendo ativada para resolver os problemas das crianças em Maringá, que estão sendo atendidas com pouca atenção e cuidado por parte daqueles que fazem parte da rede e que, portanto, são responsáveis por elas e por seus direitos. Falta uma maior comunicação entre os adultos e as crianças, ou seja, faltam a elas oportunidades para que falem e dialoguem com os adultos, assim como possibilidades reais de participação infantil na vida urbana, pois com a pesquisa inferimos que as crianças não opinam sobre praticamente nada no município.

Para a garantia dos direitos infantis, faz-se necessário que o poder público e os adultos, de forma geral, se envolvam e assumam suas responsabilidades para com a infância. A partir do nosso estudo, conhecemos um pouco mais o que pensam as crianças *sobre e para* a cidade de Maringá. Nossa pesquisa pode servir de subsídio para a intervenção na realidade junto à rede de atendimento à infância no município (ARRUDA, 2011).

Fazendo uso das propostas das crianças, argumentamos a favor da mobilidade urbana, com vistas à promoção da circulação das crianças pela cidade, mas além disso, nossa defesa pela mobilidade insere-se na busca pela efetivação do direito à participação infantil, diante de uma realidade em que tanto as crianças

são marginalizadas social, política e culturalmente, como nos dizem Castro (2004), Tomás (2006) e Sarmiento *et al* (2007). Portanto a nossa defesa é que a criança participe sobre as definições de políticas públicas para transporte e trânsito na cidade, de modo a ampliar a qualidade da mobilidade urbana da infância em Maringá.

A defesa pelos direitos infantis faz parte de um objetivo maior que é a construção de um mundo mais justo, solidário e livre, sendo que este trabalho, seus resultados, análises e considerações são possibilidades reais de intervenção na realidade local a se somar e se articular a outros tantos estudos e experiências que trazem propostas e caminhos que podem ser trilhados a favor dos direitos humanos na luta contra a globalização neoliberal.

Referências

ALDERSON, Priscilla. Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução de Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005. p. 261-280.

ARRUDA, Fabiana Moura. *A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil*. 2011. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BASTOS, Yara G. L. *et al*. Características dos acidentes de trânsito e das vítimas atendidas em serviço pré-hospitalar em cidade do Sul do Brasil, 1997/2000. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 815-822, maio/jun. 2005.

BORBA, Angela. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*. 2005. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

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

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal n. 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. *Projeto de Lei – PL 1687/2007*. Institui as diretrizes de política de mobilidade urbana e dá outras providências. Brasília, 2007.

CASTRO, Lucia R. de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

CASTRO, Lucia R. de. *et al.* Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 181-191, 2008.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Introdução: pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução de Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005, p. XIII-XX.

COSTA, Nuno M. S. Marques. *Mobilidade e transporte em áreas urbanas: o caso da área metropolitana de Lisboa*. 2007. 607f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

CYMBALISTA, Renato. Um olhar além das fronteiras. In: URBS. *Mobilidade urbana*. São Paulo: Viva o Centro, 2008. p. 30-32.

DYCKMAN, John W. O transporte urbano. In: DAVIS, Kingsley *et al.* (Orgs.). *Cidades: a urbanização da humanidade*. Tradução de José Reznik. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 145-168.

FARIA, Eloir de Oliveira; BRAGA, Marilita G. de Camargo. Propostas para minimizar os riscos de acidentes de trânsito envolvendo crianças e adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 95-107, 1999.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. 1989.

GRANADOS, José A. Tapia. La reducción del tráfico de automóviles: una política urgente de promoción de la salud. *Revista Panam. Salud Pública*, Panamá, v. 3, n. 3, p. 137-151, 1998. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v3n3/3n3a1.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Contagem da População*. 2010.

MACEDO, Roberto S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAGER, Miryam *et al.* *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: EDUEM, 2011.

MAGNANI, José G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

_____. A Antropologia Urbana e os desafios da metrópole. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-95, 2003.

MALHO, Maria J. A criança e a cidade: independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, V, 2004, Braga, Portugal. *Anais...* Braga, 2004. p. 49-56.

- MINAYO, Maria C. de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 9-30.
- MINISTÉRIO DAS CIDADES. *Brasil acessível: Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana*. Brasília, 2005.
- MÜLLER, Fernanda. *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. 2007. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MÜLLER, Verônica R. *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- MÜLLER, Verônica R. et al. O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. *Revista Digital, Buenos Aires*, ano 11, n. 104, p. 1-6, 2007. Disponível em: <<http://www.pca.uem.br>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
- NETO, Carlos. O jogo e o tempo livre nas rotinas de vida cotidiana de crianças e jovens. *Tempos Livres*, Lisboa, p. 11-21, 1999.
- NÚÑEZ, Violeta. Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. Asistir”. *Revista Ibero-Americana de Educación*, n. 33, set/dez. 2003. Não paginado.
- _____. Participación y Educación Social. In: MOURA, Rogério et al. (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 240-257.
- PIRES, A. M. G. A rua como lugar de formação da cidadania, prazer e felicidade. In: CARVALHO, João Eloir (Org.). *Lazer no espaço urbano: transversalidade e novas tecnologias*. Curitiba: Champagna, 2006.
- REDIN, Euclides. Conclusão: como construir uma cidade, um mundo mais feliz? In: REDIN, Euclides et al. (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 149-152.
- RIBEIRO, Wagner C. Espaço público e qualidade de vida. *Diálogos*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 89-101, 2008.
- ROMANO Celso N. Trânsito em Maringá: críticas e sugestões. *Observatório das Metrópoles*, Maringá, 2010. Disponível em: <http://www.cch.uem.br/observatorio/index.php?option=com_content&view=article&id=189:transito-em-maringa-criticas-e-sugestoes&catid=31:artigos&Itemid=53>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, n. 72, p. 7-44, out. 2005.
- SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.
- SARMENTO, Manuel J. et al. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SOARES, Natália F. *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. 2005. 491f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2005.

TOMÁS, Catarina A. *Há muitos mundos no mundo: direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. 2006. 380f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Minho, 2006.

TOMÁS, Catarina A.; MÜLLER, Verônica R. Crianças, participação e cidades: uma geo-grafia da infância. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, X, 2009, Braga, Portugal. *Anais...* Braga, 2009. p. 1-9.

TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Tradução de Mario Merlino. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

VARGAS, Heliana C. (I) mobilidade urbana. In: URBS. *Mobilidade Urbana*. São Paulo: Viva o Centro, 2008. p. 8-11.

Recebido em abril de 2012

Aprovado para publicação em junho de 2012

Formação política e profissional: um desafio do Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga (1979-1996)

Education and training policy: a challenge of Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga (1979-1996)

Maria Inês Paulista*

Carlos Bauer**

* Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/UNINOVE).

E-mail: inespaulista@hotmail.com

** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/UNINOVE).

E-mail: carlosbauer@uninove.br.

Resumo

O presente artigo visa a investigar a formação política e profissional dos trabalhadores do Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga desde sua fundação nos anos de 1979, época da ditadura militar do Brasil e seu percurso até o ano de 1996. O objetivo principal é verificar a concepção de formação adotada pela instituição fundada por um grupo de sindicalistas que fazia oposição ao sindicato metalúrgico estabelecido. Ela oferecia cursos profissionalizantes apoiado em conhecimentos técnicos, formação política e ensino acadêmico aos trabalhadores. A formação do trabalhador exige um nível de especialização e de análise crítica da sociedade na busca da identificação das demandas sociais que constituem o centro de sua prática. Assim, pretendemos reconstituir a trajetória desta escola e de seus principais agentes, através do contexto histórico. As fontes orais com as narrativas de trabalhadores e professores que vivenciaram esse processo da criação, e a documentação oficial, permitiram resgatar as principais tendências, dentre as quais focalizam a resistência política e as mudanças ocorridas na formação dos novos militantes que possuíam, como principal preocupação, os ideais de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave

Instituições escolares. Formação profissional. Educação política.

Abstract

This article aims to investigate the formation of political and professional employees of the Center for Professional Teaching Free New Piratininga years since its founding in 1979, during the military dictatorship in Brazil and its course until the year 1996. The main objective is to verify the design of training adopted by the institution founded by a group of unions that opposed the union metalworker established. It offered

training courses supported by technical expertise, training, policy and academic education to workers. The training of the worker requires a level of expertise and critical analysis of society in order to identify the social demands that are at the center of their practice. Thus, we intend to reconstruct the history of this school and its key players through the historical context. The oral sources with the narratives of workers and teachers who have experienced this process of creation, and the official documentation, to reclaim the key trends, among which focus on political resistance and changes in the training of new members who had, as its main concern, the ideals of a fairer and more democratic.

Key words

Educational institutions. Vocational training. Education policy.

Introdução

A iniciativa de se organizar uma escola nos moldes do Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga, ou resumidamente chamada por Escola Nova Piratininga, surgiu do interesse do Movimento de Oposição ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, de oferecer aos trabalhadores empregados e desempregados uma formação profissional e política que garantisse sua inserção no mercado de trabalho e que proporcionasse a esses trabalhadores uma consciência de seu papel transformador da sociedade.

A Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo surgiu e se desenvolveu estruturalmente ligada ao sindicato oficial, ainda que em *oposição* a ele, e nunca como uma ação *paralela*, como afirma Batistoni (2001, p. 43),

A Oposição Sindical Metalúrgica – OSM não é um novo sindicato, mas é uma frente de sindicalistas que lutam por ele, orientando o combate dos trabalhadores, no sindicato atual e na fábrica. [...] O papel da OSM é o de dismantelar a atual estrutura e construir uma nova, independente dos patrões e governo, a partir da

organização da fábrica. [...] A OSM luta por um sindicalismo independente, que em certa medida ela já pratica na experiência das Comissões de Fábricas. (grifos da autora).

A Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (OSM), ao longo de sua trajetória reafirmava a necessidade de uma intervenção política dos trabalhadores e para tal precisava de ferramentas para combater as causas dos problemas vividos pela classe operária e que vinham desde a estrutura sindical corporativa dos anos de 1930, tendo como consequência o seu engessamento.

As primeiras experiências da escola nasceram do empenho de alguns metalúrgicos de setores mais combativos e da organização de cursinhos profissionalizantes no final da década de 1960 com duplo objetivo: reciclar profissionalmente alguns trabalhadores e dar a eles elementos de formação política. A violenta estrutura repressiva imposta pelo Estado brasileiro colocou para os trabalhadores a necessidade de desenvolver ações de resistência.

O regime governamental atingia a política, a economia, a cultura; havia perseguição a trabalhadores e sindicalistas

despedidos das fábricas e colocados nas “listas negras”, além do despreparo técnico de profissionais diante das modificações técnicas trazidas pelas novas indústrias multinacionais.

De acordo com a professora Sueli Bossam¹ (2010), uma das integrantes do movimento:

Nos primeiros tempos, o ensino e a troca de conhecimentos desenvolviam-se informalmente, num canto da própria fábrica, na hora das refeições, depois passaram a se realizar em outros espaços mais organizados, como o fundo de uma igreja ou de qualquer agremiação existente perto da fábrica. A politização ocorria na hora do cafezinho, mas depois o debate deixou de ser casual e passou a fazer parte do currículo dos cursos.

Esse procedimento permaneceu até o ano de 1979. A decisão de se criar uma escola profissionalizante foi parte dos objetivos propostos e aprovados nas Teses do I Congresso da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, realizado de 24 a 26 de março de 1979. Nas Propostas de Linha de Ação para as Oposições Sindicais, item 2, afirmava-se o compromisso de “criar associações culturais e outras que permitam uma aproximação constante e

facilitem a formação de setores de oposição baseadas em reuniões interfábricas”, ou seja, a formação de quadros políticos trabalhando e atuando nas fábricas.

As raízes do Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga, a Escola Nova Piratininga, tiveram início baseados nos moldes das escolas de trabalhadores, ou o Conselho de Escolas de Trabalhadores² (CET), entidade que congregava oito escolas profissionais ligadas à classe operária. Essas escolas surgiram em consequência da resistência à ditadura militar, no final da década de 1960, e surgiram como uma forma concreta de se desenvolver um trabalho político em tempos de repressão.

Como analisa Sueli Bossam (entrevista concedida em 2010):

São as iniciativas de trabalhadores que tomam para si a responsabilidade pela formação dos próprios trabalhadores: uma política de ação direta em educação num contexto de ditadura explícita do capital e de repressão aos movimentos sociais.

Nesse sentido, não se pode negar a importância que tiveram os encontros, seminários e assembleias que oportunizaram a conscientização dos trabalhadores e, por

¹ Este trabalho foi desenvolvido com base nas entrevistas realizadas com os seguintes depoimentos de participantes da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo: Sueli Bossam, professora; Leonildo de Assis, professor; Marcelo Chaves, aluno e Manoel Pereira de Araujo Filho, aluno em 2010. Outras entrevistas citadas encontram-se em Góes (2001).

² As Escolas de Trabalhadores tiveram seu início ainda no período da ditadura militar implantada no país em 1964. Surgiram no campo da resistência à ditadura, como uma forma concreta de ação política na educação dos trabalhadores. Sua postura crítica visava, sobretudo o SENAI, autoritária, ao adestramento taylorista dos operários. Disponível em: <<http://www.oficinapedagogica.com.br/site/apresentacao.php>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

meio das ações, buscaram uma pedagogia de luta social. A escola, para Gramsci, tem um papel fundamental na legitimação da desigualdade social e na perpetuação da classe dominante como classe hegemônica. A esse propósito, o autor faz a seguinte assertiva:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for à área escolar e quanto mais numerosa forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Gramsci não nega que a escola possa ser um aparelho ideológico do Estado, mas acrescenta uma novidade: a de que a escola pode ser transformadora. Uma educação que possibilite a transformação da sociedade desumanizada em humanizada, de uma sociedade a-histórica em uma sociedade histórica, de uma educação desencarnada em uma educação encarnada.

O que a Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo fez na década de 1970 e continua até nossos dias, foi organizar os trabalhadores para que, dentro do próprio corpo de trabalhadores, surgisse o que Gramsci chama de *intelectuais orgânicos*. A oposição entendia que era preciso organizar os trabalhadores e fazer surgir de seu interior os intelectuais orgânicos que dariam continuidade ao projeto de emancipação dos trabalhadores.

Os intelectuais orgânicos, como dirigentes e organizadores do movimento social, da organização, ao contrário do senso comum, trabalham pelo bom senso. Trata-se do intelectual orgânico da educação, que irá produzir a disputa pela hegemonia por meio da construção das matrizes pedagógicas da educação profissional e política. Segundo Gramsci,

[...] os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais. [...] Todo grupo social [...] o mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2001, p. 15).

É o que continuavam realizando dentro de seus quadros, que sempre se renovavam. Dessa mesma forma, surgiram dentro do movimento da educação profissional os intelectuais orgânicos, que, articulados com o movimento social dos trabalhadores começaram a relacionar teoria e prática acerca da educação profissional e política. Na definição gramsciana elaborada por Piotte,

O intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe numa situação historicamente determinada ou, negativamente, de torná-la autônoma,

expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. O intelectual não é, pois o reflexo da classe social: ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea à concepção naturalmente heteróclita desta classe. (PIOTTE, 1975, p. 19, *apud* MOCHCOVITCH, 1988, p. 18).

Essa escola se transformou em um contraponto à hegemonia da formação técnica profissional desenvolvida pela principal escola profissionalizante de São Paulo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A pedagogia diferenciada desenvolvida na Escola Nova Piratininga, o engajamento ideológico e conflitante de seus alunos se constituíram em um marco importante nesse processo formativo.

Houve, naquele momento histórico, uma grande movimentação na captação de recursos para a implantação da Escola Nova Piratininga. Estes vieram de diferentes organizações católicas da Europa, tais como: “Pão para o Mundo”³, a ICCO⁴, CEBEMO⁵ e da Caritas⁶ italiana e brasileira.

³ Pão para o Mundo é uma ação das Igrejas Evangélicas regionais da Alemanha que tem como objetivo fazer justiça com os pobres. Disponível em: <www.polis.org.br/links/000000535.htm>.

⁴ ICCO é uma organização intereclesial de cooperação para o desenvolvimento de um mundo onde não haja mais pobreza e injustiça. Disponível em: <<http://www.icco.nl/delivery/icco/pt/>>.

⁵ COBEMO Central de Mediação Cofinanciamento de programas de desenvolvimento e ajuda para os países pobres. Disponível em: <www.protestant.nl/encyclopedie/themas/cebemo>.

⁶ Rede Caritas Internationalis, rede da Igreja Católica de atuação social com sede em Roma. Organismo

A principal articuladora na captação destes recursos foi a professora Maria Nilde Mascellani, educadora católica, coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

Com os recursos obtidos, os integrantes da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, alugaram um local, compraram algumas máquinas e equipamentos, matéria prima e instalaram os primeiros cursos profissionalizantes no bairro do Brás, em São Paulo. O endereço foi escolhido atendendo aos poucos recursos que possuíam, mas estrategicamente observados para facilitar o acesso dos alunos. O bairro do Brás contava com um grande contingente de empresas e facilidade de locomoção com o transporte público. No depoimento de Leonildo de Assis, professor da escola, compreende-se a escolha do local para o funcionamento da escola.

Neste período, com a aquisição e a chegada dos equipamentos, fora alugado um pequeno salão comercial no bairro do Brás, porque representava um ponto mais central na cidade de São Paulo, onde pudessem chegar trabalhadores de todas as regiões da cidade. Por localizar-se próxima à Rua Piratininga, rua bastante conhecida no comércio de máquinas operatrizes usadas, a entidade assumiu o nome de “Nova Piratininga”, um nome que não trazia consigo o estigma ideológico que o projeto carregava, pois

da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foi criada em 12 de novembro de 1956. Disponível em: <www.caritas.org.br>.

mesmo no final do período da ditadura militar, havia muita resistência por parte dos patrões em empregar profissionais politicamente preparados.

O Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga, ou Escola Nova Piratininga, passou por três fases distintas. Suas atividades se realizaram na cidade de São Paulo, inicialmente no bairro do Brás, na Rua Melo Barreto (1979 a 1985), em seguida na região central da cidade, na Rua Riachuelo (1986 a 1989) e posteriormente na Rua Silveira Martins (1990 a 1996), período no qual se encerrou.

Os professores e alunos possuíam correntes ideológicas divergentes e, entre as mais influentes, estavam a corrente marxista e a corrente católica⁷ e buscavam uma formação profissional, política e social. Ressaltamos o valor e a relevância dos depoimentos colhidos, para a compreensão do papel que representou a Escola Nova Piratininga no seio da OSM e das pessoas envolvidas nesse projeto: os alunos, os professores, os idealizadores. A experiência desses atores envolvidos em um momento histórico marcante muito contribuiu para a elucidação de questões metodológicas e estruturais de um segmento pouco estudado e analisado como os movimentos de oposição operária, em relação à educação.

1 A primeira fase do Núcleo de Ensino Livre Nova Piratininga – 1979-1985

A escola começou suas atividades em 1979, na Rua Melo Barreto, n. 104, no antigo bairro operário paulistano do Brás por meio de cursos esparsos. Os objetivos eram amplos, ultrapassando a alfabetização, a formação profissional e a competência técnica. Um deles era implantar um curso profissionalizante que serviria de alavanca para conseguir um emprego nas grandes indústrias, nas empresas metalúrgicas e assim, difundir ideias e lutar por elas, chegar a um novo sindicalismo e a uma nova realidade social.

Unia dessa forma o ensino profissional e o político. Os cursos voltados para o preparo profissional visavam ao ensino de português, matemática trigonometria, desenho geométrico e desenho mecânico. Pretendia, também, propiciar a atualização profissional política e a inserção de militantes sindicais, operários perseguidos cujos nomes faziam parte de uma lista que corria entre as empresas para nomear os operários tidos como “perigosos” combativos, e trabalhadores “engajados”.

Nas palavras de José da Costa Prado, ex-metalúrgico e participante da Escola Nova Piratininga, podemos compreender a amplitude que a OSM-SP procurava alcançar:

[...] o objetivo da escola era formar profissionalmente e politicamente trabalhadores para intervirem no seu local de trabalho; [...] para estar nela (a escola) tinha que ser militante, tinha que ser uma pessoa com

⁷ A Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (OSM-SP), contava em seu quadro estrutural e de alunos com integrantes oriundos da Juventude Operária Católica (JOC) e da Pastoral Operária. Disponível em: <www.ieep.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2012.

compromisso social; [...] dava curso não só para trabalhadores de São Paulo, mas vinha trabalhador do Amazonas ao Rio Grande do Sul.

Desde sua concepção, a escola contou com uma série de dificuldades; primeiro, financeiras, capacidade física do local, depois a organização de trabalho em função do horário de alguns alunos, o preço do material utilizado para a confecção das peças nas máquinas, e a diferença de conhecimentos, idade e credo dos alunos de cada turma. A participação de uma ala da Igreja Católica foi relevante na história e trajetória da Escola Nova Piratininga. Outras correntes também faziam parte do quadro com elementos de segmentos de esquerda como os trotskistas e leninistas, assim como era previsível, muitos conflitos ideológicos aconteciam durante as aulas da escola.

Conforme o depoimento de Leonildo de Assis, percebe-se que esses conflitos eram trabalhados como ensinamento às turmas:

No início de cada turma, era uma verdadeira loucura, um cismava antes da reunião de rezar o Pai-Nosso, outro cismava de meter o pau naquilo, pois não tinha nada a ver, outro falava que a religião é o ópio da humanidade, e o pau quebrava e a gente deixava rolar, orientava, acompanhava, mas deixava rolar, mas era um pau feio, depois do meio do curso para o fim, aí começava a fazer uma linguagem só, pois percebiam que não dá pra brigar entre os excluídos, tem que brigar com o opressor, é lá que tem que se

concentrar, aqui tá na luta junto, não importa a sua ideia, e pra isso era uma loucura preparar a estratégia.

As aulas de formação técnico-pedagógica contavam com a atuação dos seguintes militantes: Leonildo Rodrigues de Assis, Sérgio Florentino (conhecido como Sérgio Mota), José Costa Prado, Sueli Bosam e Nádia Gebara. As aulas de formação política e sindical eram ministradas pelos militantes da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo e do movimento sindical em geral.

Alguns membros, também intimamente ligados à escola, contribuíam na definição das diretrizes ideológicas educacionais como a professora Carmen Sylvania Vidigal Moraes, os sindicalistas: Sebastião Lopes Neto, Vito Giannotti, Carlúcio Castanha Junior, Waldemar Rossi. Outros nomes de expressão colaboraram com a escola: Maria Nilde Mascelani, Eder Sader, Marco Aurélio Garcia, Maria Rosangela Batistoni. A gama de professores era heterogênea, e contavam também com muitos estudantes da Universidade de São Paulo que eram voluntários e ajudavam nas aulas e nos debates políticos.

Os cursos oferecidos pela Escola Nova Piratininga revelavam o momento econômico da realidade brasileira, os principais foram: Tornearia mecânica, Fresador, Ajustagem Mecânica, Controle de qualidade, Ferramentaria. Entre os anos de 1980-87, 34% dos alunos frequentaram o curso de torneiro mecânico, 33% o curso de ajustagem mecânica, 12% o curso de fresador, 11% o curso de controle de

qualidade e 5% o curso de ferramentaria⁸. Evidencia-se o peso dessas profissões na indústria metalúrgica.

O importante era a formação do trabalhador, não apenas como um profissional habilitado a exercer funções específicas nas fábricas, mas uma formação como agente social. Este foi o cerne da preocupação e do objetivo da escola. Era a parte nobre da educação a que se propunha a escola. O ensino ordinário do trabalho no torno, no controle de qualidade, na fresadora, era levado a sério e capacitavam os trabalhadores para conseguir trabalho em grandes indústrias e manterem-se dentro das fábricas, mas o objetivo era outro, era a organização do local de trabalho, como nos diz o professor Leonildo de Assis: sempre a Nova Piratininga teve isso como lema.

Eram profissões de elite e foco do nosso investimento, onde estavam os profissionais mais qualificados, então a partir do momento em que a gente conseguia ganhar dos profissionais mais qualificados, isto é colocar nossos alunos lá e formar quadros de luta e conscientização, nós tínhamos um poder de barganha maior.

No curso de inspeção de qualidade, outros recursos faziam parte do aprendizado do curso como; micrômetros, parquímetro, gramíneo, todos os equipamentos de medição, relógio de controle, mas a escola não dispunha dos equipamentos de última

geração, conforme nos assevera Marcelo Chaves, aluno deste curso:

No meu caso fazia o curso de inspetor de qualidade, e, estudava muito as medidas e trabalhava com todo aquele instrumental que a gente tinha disponível, micrômetros, parquímetro, gramíneo, todos os equipamentos de medição, relógio de controle, a gente tinha, é claro que a escola não dispunha dos equipamentos de última geração de jeito nenhum, longe disso é só lembrar que aquele momento no Brasil especificamente estava experimentando essa chamada revolução tecnológica, a introdução da microeletrônica muito fortemente nas indústrias, então você tem comando numérico, você tem essas máquinas de comando numérico ou centro de usinagem que eram máquinas sofisticadíssimas e, claro, o projeto da escola era lhe dar este conhecimento fundamental básico sobre esta área que você estuda, então a gente tinha a parte teórica.

Numa época de recessão econômica e repressão política, ser um ativista sindical era perigoso e difícil, estar desempregado significava estar fora da luta. Por isso, formas clandestinas de se conseguir um trabalho numa grande empresa e militar dentro dela também ocorriam, conforme o depoimento de José da Costa Prado:

[...] a gente queria entrar numa fábrica de porte médio ou grande, a gente, através de uma amizade, às vezes a gente conseguia num papel do teste que ia ser aplicado naquela fábrica, trazido por algum companheiro que

⁸ Dados fornecidos pelo Arquivo Documental da OSM e do Núcleo de Ensino Livre Nova Piratininga, Disponível em: <www.iiep.org.br>. Acesso em: 17 fev. 2012.

passara por ele. Aí a gente ia à escola, fazia o teste e se preparava para quando fosse lá na fábrica fazer o teste melhor e assim garantir o emprego. O professor Mota, pelo jeito de ser, atuava em várias áreas, era o instrutor de ajustagem, de fresa, de torno, de solda, tudo a gente ia pedir para o Mota, pois ele preparava o aluno muito bem para participar dos testes.

Todas as ações eram voltadas para o ingresso ou a manutenção do operário na fábrica, e para isso ele necessitava de preparo e os professores e colaboradores de militância ajudavam na composição da metodologia empregada na escola. No depoimento da professora Nadia Gebara podemos entender como foi implantada a proposta pedagógica no início das atividades da Escola Nova Piratininga:

[...] tratava-se de um local de prática profissional, os operários usavam em horários mais disponíveis, uma espécie de plantão de dúvidas, [...] eram períodos em que o pessoal vinha e usava as máquinas e eram orientados pelos professores. Eles ajudavam o pessoal a se preparar para fazer algum teste, a relembrar, porque você fica três ou quatro anos numa empresa, adquirir experiência num campo, mas você deixa de se atualizar noutros campos e na hora do teste, o pessoal quer, a empresa quer a tua experiência, ele quer a tua atualização.

As turmas iniciais eram compostas de 14 a 18 alunos, com idade variável de 18 a 35 anos, vindos de todos os lugares do país, por meio de indicações dos sindicatos

ou de associações católicas, com conhecimento da causa operária e engajados em movimentos sociais ou políticos.

O número reduzido de alunos era consequência das dificuldades de espaço e do número de máquinas e bancadas. De acordo com o professor Leonildo de Assis, a escola possuía tornos mecânicos, fresadora, bancadas para o aprendizado técnico.

Em cada lugar onde a escola foi implantada, tinha certo número de maquinário ou de bancada, devido ao espaço físico e a necessidade do mercado de trabalho no momento, a escola funcionou por quase vinte anos e muita coisa mudou. Nós geralmente tínhamos um espaço pequeno, cabiam 6 alunos nas máquinas operatrizes, 6 na bancada, e 4 nos exercícios do chamado controle de qualidade, uma profissão que tinha muito a ser feito, hoje tudo é feito eletronicamente, então era o limite do espaço que determinava, então era de 14 a 18 pessoas e não podia passar disso.

O currículo programático era, de acordo com os organizadores e professores da Escola Nova Piratininga, uma preocupação secundária. Como já assinalado, muitos professores eram trabalhadores das indústrias e conheciam as reais necessidades do aprendizado em determinadas funções. Outra colaboração importante vinha do SENAI, que montava os cursos profissionalizantes, mas que possuía uma metodologia diferente.

Muitos alunos que frequentaram o curso da escola, também fizeram cursos no SENAI, e o professor Leonildo analisa

esse currículo de forma muito positiva, a crítica dele e dos integrantes da Oposição Sindical Metalúrgica se baseia na forma, na metodologia aplicada, que desconecta o trabalho do trabalhador, que não o insere como partícipe do processo produtivo.

Lá na nova Piratininga, o currículo era o de menos, o currículo, o SENAI fazia muito bem, entende? Então a gente pegava todo o material do SENAI e mudava a metodologia e era aí aula, e a gente fazia assim mesmo, o desenho era do SENAI, peça estruturada era do SENAI, o curso do SENAI, você vai ver no histórico depois, ele era um curso muito bom, muito competente, mas o jeito de trabalhar com isso é que era diferente, então eu trabalhei lá um pouco nas teorias de Paulo Freire, não sei se você conhece, com a Pedagogia do Oprimido foi a nossa cartilha, então, não ter uma informação vertical, de chegar e falar: isso se faz assim, isso assim e isso assado, não! A gente começava com o questionamento, tem o ponto de interrogação como fator predominante, desde que faça algum ser humano pensar, ele produz! Então quando se apresenta um exercício pra fazer e dá toda aquela série de toques que o SENAI apresenta, isso é um adestramento, mas quando se omite esta informação e se busca conjuntamente a encontrar o caminho, surpreende! O ser humano surpreende a gente a todo o momento. É só colocar a pergunta, colocar em situação difícil, colocar o cérebro dele em desafio, ele dá a resposta, isso na maioria das vezes não é muito difícil, salvo em

casos de problemas de memória, ou de problemas que ele tenha passado na infância, mas mesmo assim, forçando sai alguma coisa, então esse era o diferencial nosso com o SENAI. (prof. Leonildo de Assis).

As aulas regulares e o plantão de dúvidas eram práticas diárias na escola e não serviam apenas para dar formação profissional, mas para educar politicamente o trabalhador. Quanto mais especializado em suas profissões como caldeireiros, ferramenteiros, inspetores de qualidade, e fresadores e torneiros mais trabalhavam, em melhores e maiores empresas. Era um jeito de aprender uma profissão com um olhar crítico da sociedade, onde se discutia a questão da conjuntura daquela época, discutia os rumos das lutas dos trabalhadores, em que o socialismo⁹ era uma proposta que orientava todo o grupo envolvido no projeto.

As aulas práticas eram dadas na oficina aplicando os conhecimentos teóricos,

⁹ Socialismo refere-se a qualquer uma das várias teorias de organização econômica advogando a propriedade pública ou coletiva e administração dos meios de produção e distribuição de bens e de uma sociedade caracterizada pela igualdade de oportunidades/meios para todos os indivíduos com um método mais igualitário de compensação. O socialismo moderno surgiu no final do século XVIII tendo origem na classe intelectual e nos movimentos políticos da classe trabalhadora que criticavam os efeitos da industrialização e da sociedade sobre a propriedade privada. Karl Marx afirmava que o socialismo seria alcançado através da luta de classes e de uma revolução do proletariado, tornando-se a fase de transição do capitalismo para o comunismo. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/historiag/socialismo.html>>.

a partir de um ensino mais individualizado, em que os alunos realmente produziam peças, consertavam máquinas, trabalhando com solda e polimento, materiais usados nas indústrias da época. Simulavam o trabalho da fábrica para melhorar o desempenho do trabalhador, pois quanto mais especializado, melhores cargos teriam e mais poderiam influenciar outros trabalhadores para sua causa.

2 A segunda fase da Escola Nova Piratininga – 1985 a 1989

No segundo semestre de 1985, a Escola Nova Piratininga, passou a ocupar um conjunto de lojas desativado, na Rua Riachuelo, próximo à Praça das Bandeiras, região central da cidade de São Paulo, com espaço maior, e montou a sua unidade de formação de trabalhadores. Como parte do processo de ensino e de aprendizagem, as aulas, o currículo e a metodologia foram desenvolvidos de maneira diferente em vários aspectos e mais organizado.

Os cursos eram ministrados por quantidade de horas e contavam com atividades intra e extraclasse. Todos os assuntos e questões dos alunos tornavam-se temas abertos ao debate. As aulas de conhecimentos gerais eram ministradas em sala, geralmente no período da manhã, quando os alunos se colocavam como numa assembleia, era o coletivo, conforme relata o prof. Leonildo. Esses conhecimentos gerais incluíam: a Leitura e Interpretação de textos, a Matemática, Oratória e Discurso, Leitura e discussão de notícias de jornal, Liderança Sindical, Relaxamento,

História, Geografia e tentavam trabalhar o ser humano, o operário, de forma integral.

Esse modelo de escola criado pela OSM sofreu devido às dificuldades financeiras, pois a escola não cobrava mensalidades dos alunos e seus custos eram altos, eles davam ajuda na alimentação e moradia dos alunos, e os recursos das entidades internacionais demoravam a chegar. A escola atingiu seu auge nesse período, quando se estruturou, passando a contar com um coordenador de ensino, cursos regulares de período integral, equipe de professores fixos e envolvidos no projeto que pretendia formar bons profissionais e cidadãos conscientes, vivendo até 1990, seu momento maior de uma experiência educacional marcante. A intensa atividade trabalhista e sindical de lutas, greves e conquistas dessa década, como a formação do Partido dos Trabalhadores, a criação da Central Única dos Trabalhadores, a gradual abertura política deram grande representatividade para os integrantes da escola.

No processo de formação política e profissional da Escola Nova Piratininga, o objetivo não era somente proporcionar aulas teóricas e práticas para o emprego, muito embora essa ação se fizesse presente e necessária. A diferença do processo educativo ou da liberdade pedagógica que se verificou no resgate histórico da escola, por meio de documentos escritos e de relatos pessoais, deixa claro que buscavam extrair as lições do processo de lutas, teorizavam sobre os acontecimentos, sucessos e insucessos, e, a partir das reflexões obtidas, os alunos planejavam, faziam novas considerações, compreendiam sua

participação política efetiva na sociedade como um sujeito histórico.

Os cursos contavam com atividades fora da sala de aula em um módulo que se chamava "Formação do Coletivo", em que os alunos divididos em grupo deveriam traçar um mapa de seu caminho até a escola. Segundo a Prof^a Nadia Gebara, o objetivo era de ensinar a desenhar e usar a cartografia e promover o conhecimento da cidade para ajudar nas atividades de militância política, como a distribuição de panfletos e jornais da oposição sindical na porta das fábricas.

Nesse processo, a militância política nas portas de fábrica, como a distribuição de jornais e panfletos, se constituía em uma prática diária e voluntária para os alunos da escola. Podemos perceber como essa atividade se processava no depoimento de Marcelo Chaves, aluno vindo de Salvador e que ingressou na escola em 1986.

Eu era um militante, mas como militante, eu não tinha nenhuma obrigação de prestar serviços nem à Oposição nem a qualquer corrente, porque veja, a Oposição Sindical era uma grande frente de esquerda, é bom que se lembre disso, [...] e eu não tinha nenhuma vinculação orgânica com nenhuma das organizações políticas, eu vinha da Bahia, de outra tradição, e eu não era ligado a nenhuma destas correntes e eu não fui em nenhum momento pressionado em nada não. Eu ia porque eu tinha noção da importância da vitória da Oposição Sindical Metalúrgica e eu fazia isso como uma obrigação

imposta por mim, pelos companheiros que me enviaram pra lá, então você nunca fazia a militância no horário de estudo, por exemplo, a gente acordava cedo, 5 horas da manhã a gente ia para a porta da Arno que era perto, na porta da Lorenzetti, na Mooca, eu sempre fiz panfletagem em porta de fábrica, ou então de noite participava de reuniões, que havia reuniões na zona sul, reuniões na zona leste, que tinha um pessoal da zona leste, mas era uma militância que convergia na Oposição Sindical. [...] São Paulo chamava pra isso, a ebulição de São Paulo, a formação da CUT, a formação do PT, a formação do MST, veja tudo isso nesse mesmo tempo e o Brasil estava chamando a atenção do mundo na contramão do mundo, em refluxo, o Brasil o movimento operário bastante ativo, era realmente outro momento histórico.

O importante era a formação do trabalhador, não apenas como um profissional habilitado a exercer funções específicas nas fábricas, mas uma formação como agente social. De acordo com Antunes (1988, p. 177), é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se social, distinguindo-se de todas as outras formas não humanas.

Este foi o cerne da preocupação e do objetivo da escola. Era a parte nobre da educação a que se propunha a escola.

Objetivava-se, portanto, também a formação política de modo claro e explícito. O aporte teórico, este sim ficou oculto dos professores e de alguns alunos durante um período, até a tomada de consciência

da integração teoria e prática, como podemos atestar pelo depoimento do professor Leonildo de Assis:

Bom, os anarquistas, eles estão na raiz deste nosso trabalho, e eles tem a tese de que a educação dos trabalhadores é papel dos trabalhadores, aí eles fazem referência ao nível de escolaridade, assim como; quem são os trabalhadores? tem muito médico, engenheiro, advogado, intelectual que é trabalhador né? Então a educação do trabalhador é papel do trabalhador, a gente luta nessa direção, então é necessário ter um direcionamento, é claro o teor de ideologia que é impresso na escola não é igual em todos os lugares. O teor de ideologia que era impresso lá na Nova Piratininga, era a formação política e profissional para o trabalhador entrar na fábrica e conscientizar o maior número de trabalhadores para o seu papel na sociedade e ter capacidade de transformação desta sociedade.

As palavras do professor Leonildo nos remetem à análise feita por Luckás quando ele expõe esta capacidade de transformação por parte do proletariado:

A superioridade do proletariado em relação à burguesia, que, aliás, é superior ao primeiro sob todos os pontos de vista (intelectual, organizacional, etc.), reside exclusivamente no fato de ser capaz de considerar a sociedade, a partir do seu centro, como um todo coerente, e, por isso, agir de maneira centralizada, modificando a realidade; no fato de, para a sua consciência de classe, teoria e práxis, coincidirem e

também, por conseguinte, de poder lançar conscientemente sua própria ação na balança do desenvolvimento social com fator decisivo. (LUKÁCS, 2003, p. 172).

Na formação política, de interpretação de textos, oratória, leitura de jornais e estudo de textos de Marx, Lênin e outros teóricos, a escola contava com muitos professores e estudantes da Universidade de São Paulo, que participavam ativamente das lutas políticas dos trabalhadores e que estimulavam os alunos a pensarem sobre seu papel nesta sociedade capitalista e na sua participação política. Conceitos como sociedade capitalista, classes sociais – burguesia e proletariado, mais valia, eram amplamente estudados. Os alunos, mesmo os que tiveram poucas oportunidades de estudar por um longo tempo em escolas formais, compreendiam esses conceitos em sua vivência cotidiana.

Enfim uma formação completa, um curso formatado por três ou quatro meses, mas um curso que não deixava a desejar francamente, pela parte teórica e prática e a parte de formação política, tinha análise da conjuntura, tinha a leitura e interpretação de textos clássicos e de imprensa, operária, de oratória. A aula prática funcionava assim, você era colocado na frente da sala e simulava, pra você desenvolver seu vocabulário e suas atitudes como se estivesse na porta de fábrica ou em uma assembleia, pra você brigar, convocar, fazer o discurso e ali tinha as pessoas especializadas pra ensinar aquilo, tinha dinâmica de grupo, tinha grupos de voluntários da USP que

vinham colaborar com a gente em tudo. (Manoel Pereira)

Apesar da rotina puxada, como já assinalada, muitos alunos faziam militância nas portas de fábrica às 5 horas da manhã para a distribuição de jornais, vinham em seguida para a escola, passavam o dia em atividades e, às vezes, no período noturno, participavam de atividades culturais, mas, como sinaliza o professor Leonildo de Assis:

A rotina, isso era negociado em cada turma, o período era integral, teve turma que não fez nada disso, e teve turma que às 5 horas da manhã já estava nas portas de fábrica para a distribuição de jornais na porta de fábrica [...] e as 7 estavam todos lá na unidade, na escola, até meio dia, uma hora, depois almoçavam e ficava até 6, 7 horas às vezes até 8, 9,11 horas da noite [...] Dependendo das atividades da escola e do trabalho da oposição, exatamente, porque a gente, por exemplo, a gente também incentivava a parte cultural, a gente incentivava os alunos a conhecerem cinema, teatro, orquestra, fazia parte do currículo – às vezes a turma ficava junto até às 10 horas da noite, ia pra casa dormir, no outro dia, estava lá novamente, e não tinha desistência, afastamento, não tinha falta, não tinha nada não.

A escola não contava com um modelo rígido de aprendizagem, cada professor possuía a liberdade de empregar sua metodologia e fazer mudanças, o que se cumpria com mais rigor era o número de horas para cada curso. A distribuição de horas variava de acordo com a especifici-

dade de cada curso ou do grupo, de um acordo entre eles. Podia durar de três a seis meses, havia turmas que estudavam seis horas diárias, outras, oito horas.

3 A terceira fase da Escola Nova Piratininga – 1989 a 1996

Em 1989, a escola se transferiu para outro endereço, instalando-se em um prédio muito grande e velho, na região central da cidade, na Rua Silveira Martins. Sua localização era privilegiada e possibilitava a integração dos alunos à metrópole e era próximo dos locais onde funcionavam muitas sedes sindicais.

Nas palavras de Sebastião Lopes Neto, um dos dirigentes da OSM:

Tratava-se de um prédio grande, 800 metros quadrados, e o dono só alugaria se fosse inteiro, para nós da escola, era muito grande, estava abandonado e cheio de lixo, mas preciso por estar bem localizado. Afinal depois de algum tempo, o espaço livre da escola foi aproveitado para atividades de outros movimentos sociais, como a montagem do comitê da futura prefeitura de São Paulo, Luiza Erundina.¹⁰

¹⁰ Luiza Erundina foi prefeita do município de São Paulo entre 1989 e 1993, eleita pelo PT. Na sua gestão elaborou ações importantes nas áreas de educação (o responsável pela pasta era o educador Paulo Freire, reconhecido internacionalmente) e saúde, como o aumento do salário e da capacitação dos professores da rede municipal, a melhoria na distribuição e qualidade da merenda escolar, a criação do MOVAs (Movimentos de Alfabetização, centros de alfabetização e instrução de adultos) e a implantação de serviços de fonoaudiologia e

Nesse período, a Escola Nova Piratininga expandiu suas atividades no sentido de abrigar outros cursos, como o projeto Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA). Ele teve sua prática iniciada antes do governo de Luiza Erundina, posteriormente, foi implantado como política pública no combate ao analfabetismo pela Prefeitura de São Paulo e chegou a ter mais de mil núcleos de alfabetização somente na capital. Nessa ocasião, a escola passou a receber recursos da prefeitura por meio de um contrato o que permitiu continuar em funcionamento, pois não contava mais com recursos internacionais.

O ensino da matemática promovido no MOVA, partiu da metodologia formada por algumas professoras da Nova Piratininga, como Sueli Bossam, Nádia Gebara e Carmen Sylvia Vidigal Moraes. Esse método foi implantado em outros estados com grande aprendizagem. Os professores eram muito ativos e, nos finais de semana, começaram um grupo de formação para os monitores do MOVA.

De acordo com o depoimento de Sueli Bossam:

A matemática do MOVA surgiu com o grupo da Nova Piratininga, e escola promovia todo final de semana formação para os instrutores. Este era no sentido de ensinar como trabalhar os conhecimentos de matemática com os adultos analfabetos e

semianalfabetizados. Como eu disse, a oficina caminhou pelo Brasil e continua até hoje, nos bairros e várias comunidades que aplicam esta metodologia, claro, adaptadas à realidade local, adaptada aos instrutores locais. Eu ainda hoje acompanho e trabalho com esta formação, que podemos dizer é uma extensão da Nova Piratininga, sua proposta metodológica está se expandindo, está viva. Apesar de toda dificuldade por que passou a escola, sua proposta está espalhada, se pode dizer que isso nunca vai morrer, ela está aí.

Nesta fase da escola, muitos professores eram remunerados, assim como alguns funcionários. Com a dificuldade de obtenção de recursos internacionais para o funcionamento, os dirigentes da escola firmaram um convênio com a Secretaria da Família e do Bem-Estar Social. O trabalho da escola aumentou sua atuação com esse convênio, e o objetivo era dar cursos de complemento escolar com profissionalização para jovens na área de Eletricidade, Mecânica e Construção Civil. Os bairros atendidos foram Ipiranga e Perus.

A estrutura da Nova Piratininga, como nos moldes do começo de sua existência, em que não cobrava por seus cursos, neste momento histórico ficou muito abalada. As dificuldades financeiras enfrentadas pela Escola Piratininga no começo da década de 1990, em grande parte foi sustentada pelo convênio com a prefeitura. Ela valorizava o trabalho dos sindicalistas e o esforço para manter e gerir a escola, mas, ao término do mandato de Erundina em 1993, a situação financeira ficou insustentável.

neurologia, entre outros, nos postos da cidade, além do desenvolvimento de políticas mais voltadas para a periferia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Luiza_Erundina>. Acesso em: 24 jan. 2012.

Com o ingresso do novo prefeito, Paulo Maluf, o convênio com o órgão municipal não foi renovado, impossibilitando a continuação das atividades da escola. A nova administração municipal não cumpriu os compromissos do governo anterior, desrespeitando os convênios em andamento e levando a instituição escolar à insolvência. Era preciso pagar as despesas referentes às dispensas legais dos trabalhadores da escola e ficou inviável manter seu funcionamento.

De acordo com o relato de José Costa Prado:

Naquele momento, a prefeitura começou a atrasar os pagamentos que tinha como acordo com a escola, não repassava as verbas e a gente convivia com uma inflação de 52% ao mês, começamos a atrasar o pagamento de luz, aluguel, de professores..., nós fomos obrigados a vender a nossa ferrentaria, a gráfica, e ainda ficamos com dívida [...] isso nós agradecemos a essa política antissocial, antitrabalhadora [...].

É com tristeza que outros sindicalistas falam do término das atividades da escola em 1996. Cícero Umbelino da Silva relata em seu depoimento que não foi sem luta e resistência que houve o fechamento da escola:

Quando terminou a administração da prefeita Luiza Erundina, o nosso convênio não tinha terminado, o nosso projeto não tinha acabado. Então o governo de direita do Maluf decidiu destruir definitivamente não só o nosso projeto, mas todas as políticas

de educação que beneficiassem os trabalhadores. A escola foi obrigada a vender todo o equipamento, tornos, fresa os maquinários para arrecadar dinheiro para pagar os processos, inclusive os trabalhistas, claro que o pessoal tinha razão, porque não recebeu integralmente aquilo que a lei determina, mas a gente tinha um acordo, vendemos as máquinas e pagamos o que tinha de ser pago. Aí foi o fim da Escola Nova Piratininga, por que a escola se desestruturou definitivamente.

Entretanto o sonho de um grupo de trabalhadores ligados à OSM não morreu, aproveitando a experiência da Escola Nova Piratininga, fundou neste mesmo ano de 1996, o Centro de Educação, Estudos e Pesquisa (CEEP).

Considerações finais

A relevância de uma escola como a Escola Nova Piratininga pode ser avaliada dentro e fora da totalidade de seu contexto histórico. Ela não foi escola dos vencidos, nem dos vencedores, ela foi um celeiro de ideias, de controvérsias, de conflitos ideológicos, de amadurecimento político e profissional, que rendeu frutos e que formou cidadãos conscientes de sua importância no mundo. Cidadãos, intelectuais orgânicos preocupados com o coletivo, que se despiam de seus interesses individuais e lutavam por toda uma classe, que se conscientizavam de seus problemas e de seus valores.

O recorte temporal que abordamos foi um dos mais críticos e conturbados

da história brasileira, deixando sequelas políticas e sociais não resolvidas mesmo depois de tantos anos. A desigualdade produzida pelo capitalismo e pelo regime autoritário que assolaram o país por mais de vinte anos, está longe de ser resolvida, mas o que se pretendeu mostrar foi o trabalho de pessoas anônimas, que, com dedicação, promoveram um tipo diferente de educação e que não deve ser esquecida.

A Oposição Sindical Metalúrgica, naquele momento histórico, se caracterizava como uma frente política de trabalhadores, que se empenhava no enfrentamento de classe, buscando romper com a estrutura sindical, lutando contra o corporativismo, como um organismo depositário de consciência política. Esta definição se encontra registrada no documento: Contribuição da Coordenação para o Debate do Bloco de Questões OSM-SP, 05/83, estipulado no I Congresso da Oposição Sindical Metalúrgica, de São Paulo em 1979.

A noção que temos de educação aqui, rapidamente formulada, não é a formal e institucionalizada pelo Estado, mas aquela que foi pensada e se desenvolveu no interior de uma instituição fora do sistema, projetada e entendida como parte da construção de mecanismos de educação social. A educação que utilizou a compreensão da sociedade, a cidadania, de forma que abarcasse o entendimento da política, da economia e do papel social do trabalhador na sociedade.

As relações entre capital e trabalho estavam em transformação com a introdução de novas práticas empresariais e velhos mecanismos de repressão, tanto

por parte do regime ditatorial quanto da estrutura sindical aplicada, que visavam ao controle da força de trabalho e à manutenção da exploração dos trabalhadores. Consequentemente, os conflitos e as formas de resistência foram se aprimorando, seja na base da força bruta, das greves e das lutas armadas, seja através do desenvolvimento técnico, político e social desses trabalhadores que se organizavam na oposição sindical, com a conscientização por meio do esclarecimento, da educação e da politização.

A Escola Nova Piratininga desempenhou papel de relevância dentro desse contexto, pois através dela, muitos recursos foram captados nas entidades filantrópicas de países da Europa e ajudaram na inserção e manutenção dos trabalhadores nas fábricas, com a compra de equipamentos, maquinário e matéria prima, além de incrementar outras ações, como a publicação de um jornal e panfletos informativos que eram distribuídos nas portas das fábricas.

Dentre as diferentes adversidades que a escola enfrentou, uma fazia parte do próprio heterogêneo grupo de trabalhadores que estavam em formação. Uma das grandes dificuldades encontradas nas aulas teóricas ministradas em assembleias era a divergência religiosa, pois muitos alunos possuíam concepções religiosas arraigadas, faziam questão de rezar todo início de aula, outros de convicções marxistas, leninista eram contra, entrando em conflitos filosófico e ideológico.

Esses conflitos, porém eram previstos e aproveitados para, mesmo no calor de uma discussão, servir de base para uma

dinâmica em grupo, em que os orientadores explicavam que a diversidade ideológica serve para ajudar a ter uma melhor compreensão de mundo, ela não deve servir de obstáculo para se levantar uma bandeira única, com objetivo comum de reivindicações e melhoria dos trabalhadores.

Entretanto, apesar das dificuldades, a concepção de ensino se baseava na construção coletiva do conhecimento, ou seja, aproveitar todo o conhecimento prévio do

trabalhador e implementar novos, a partir de uma linguagem dialética, valorizando o ser humano e não se preocupando apenas em adestrá-lo a algum trabalho fabril. O resultado se mostrava surpreendente em muitos casos, pois permitia transformar os trabalhadores, a princípio sem uma formação técnica, em trabalhadores capacitados e conscientes, o que nos leva a refletir nas possibilidades que a educação possui de modificar e incentivar toda a sociedade.

Referências e obras de apoio

ALMEIDA, José Maria. *Os sindicatos e a luta contra a burocratização*. São Paulo: Sundermann, 2007.

ALTHUSSER, Louis. *Os aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANTUNES, Ricardo. *Classe operária, sindicatos e partido no Brasil*. São Paulo: Ensaio/Cortez, 1982.

_____. *Crise e poder*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. *A rebeldia do trabalho*. Campinas: Ed. da Unicamp/Ensaio, 1988.

_____. *O novo sindicalismo*. São Paulo: Brasil Urgente, 1991.

ARAÚJO FILHO, Manoel Pereira de. Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga. Participante da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. São Paulo, 22 fev. 2011. Entrevista concedida a Maria Inês Paulista. (Gravada e transcrita).

ASSIS, Leonildo de. Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga. Participante da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. São Paulo, 11 fev. 2011. Entrevista concedida a Maria Inês Paulista. (Gravada e transcrita).

BAUER, Carlos. *Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros*. São Paulo: Edições Pulsar, 1995. Volume II – A hegemonia vermelha.

BOFF, Leonardo. *E a Igreja se fez povo*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

BATISTONI, Maria Rosângela. *Entre a fábrica e o sindicato: dilemas da oposição sindical metalúrgica de São Paulo (1967-1987)*. 2001. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BOSSAM, Sueli. Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga. Participante da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. São Paulo, 25 nov. 2010. Entrevista concedida a Maria Inês Paulista. (Gravada e transcrita).

- CATANI, Afrânio Mendes. *O que é capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CHAVES, Marcelo. Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga. Participante da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. São Paulo, 14 jan. 2011. Entrevista concedida a Maria Inês Paulista. (Gravada e transcrita).
- GÓES, Marina Piza de Sampaio. Educação popular: a experiência do Conselho de Escolas de Trabalhadores. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs, e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *História dos movimentos e lutas sociais*. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *Educação e movimentos sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Volume II.
- _____. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- LOUREIRO, Isabel (Org.). *Socialismo ou barbárie*. Rosa de Luxemburgo no Brasil. São Paulo: Instituto Rosa de Luxemburgo Stiftung, 2008.
- LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. *O capital*. Edição condensada. Tradução Gesner de Wilton Morgado. Rio de Janeiro: Melso, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. *Oposição das concepções materialistas e idealistas*. Lisboa: Avante, 1982.
- _____. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Sundermann, 2009.
- _____. *Para a crítica da Economia Política*. Prefácio. Lisboa: Avante, 1982.
- MARX; ENGELS. LENIN, TROTSKY. *O marxismo e os sindicatos*. São Paulo: Sundermann, 2008.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1988.
- MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2002.
- NOSELLA, Paolo. *Por que mataram Santo Dias: quando os braços se unem à mente*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1. A árvore da liberdade; v. 2. A maldição de Adão; v. 3. A força dos trabalhadores.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em dezembro de 2012

Aprovado para publicação em março de 2013

Práticas docentes e enfrentamentos: de um modelo de intervenção a um modelo de cuidado

Teaching practices and confrontations: from an intervention model to a care model

Márcio Luis Costa*

Anita Guazzelli Bernardes**

* Doutor em Filosofia pela Facultad de Filosofia y Letras da Universidad Nacional Autónoma de México. Professor e pesquisador do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Editor da Revista Psicologia e Saúde, UCDB. E-mail: marcius1962@gmail.com

** Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: anitabernardes@ig.com.br

Resumo

O texto reflete sobre o tema do cuidado nas práticas docentes, focando desafios que esse tipo de tema sugere ao cotidiano universitário. Cuidado e práticas docentes são considerados linhas passíveis de avizinharem-se em uma composição momentânea, cuja análise sugere possibilidade de reinvenção das práticas docentes a partir do cuidado e da alteridade. Isso implica demandas de uma estética da existência em que se tenha coragem de transformar-se lentamente e uma sensibilidade à provocação em relação ao fazer viver potências performáticas e ao denunciar/romper axiomas estáticos. Essa coragem traduz-se em ser capaz de viver a vida e experienciar a existência como espaço de manifestação intolerável da verdade, em que verdade desmascara a incapacidade da pretensão de fazer do outro o projeto que se tem para ele e desvela a sempre aberta possibilidade de viver outro projeto.

Palavras-chave

Práticas docentes. Cuidado. Alteridade.

Abstract

This paper think over the way care is addressed in teaching practices, by focusing on the challenges that this kind of theme may suggest to the university environment. Care and teaching practices are considered as lines that can become closer in a momentary composition, whose analysis suggests the possibility of reinvention of teaching practices considering care and otherness. This implies demands for aesthetics of existence in which one has both courage to slowly transform oneself and sensitivity to provocation to make performatic potencies live and denounce/disrupt static axioms. Such courage is translated into being able to live life and experience existence as a space of intolerable manifestation of truth, in which truth uncovers the incapacity of the pretention of making the other the project that one has for him/her and reveals the ever-open possibility of living other project.

Key words

Teaching practices. Care. Otherness.

Este texto originariamente teve a forma de conferência para docentes como dispositivo de formação sobre o trabalho acadêmico, para posteriormente tornar-se um exercício reflexivo de registro dessa experiência. O texto pretende desenvolver algumas breves reflexões sobre o tema do cuidado nas práticas docentes, focando, de modo especial, os desafios que esse tipo de tema sugere para o cotidiano universitário. Certamente que a legítima autoridade acadêmica sobre essa temática recai sobre aqueles que se especializaram na área da educação – seriam eles, naturalmente, os profissionais mais idôneos para desenvolver a tarefa proposta. Com isso, já se anuncia que o enfoque da discussão não estará ancorado na ciência da Educação.

O recorte funda-se numa versão negativa do princípio de autoridade, que se enuncia da seguinte forma: os autores não têm autoridade acadêmica para trabalhar esse tema da perspectiva da ciência da Educação. Entretanto, da Filosofia e da Psicologia, amparando-se no conceito deleuziano de intercessores (DELEUZE, 1992), é possível compor interrogações e outras linhas de reflexão que permitam ver e fazer ver (HEIDEGGER, 1989), outros elementos cujo papel seja de heterogeneidade na medida em que façam pensar outramente (DELEUZE, 2003).

É a partir do conceito de intercessor que cuidado e práticas docentes se tornam linhas passíveis de avizinham-se.

Por linhas de vizinhança, entende-se a composição momentânea de uma figura constituída por elementos heterogêneos, o que, no caso, seria a articulação do cuidado como operador conceitual para as práticas docentes.

Para realizar essa discussão, em um primeiro momento, realiza-se uma reflexão sobre condições básicas de uma prática docente. Essa reflexão encaminha para as codeterminações das práticas docentes na contemporaneidade. A partir disso, propõe-se um recuo às heranças constituídas na antiguidade clássica e na modernidade em relação a *universitas*, conhecimento, cuidado e alteridade. Essa digressão permite a composição de um plano de outras coordenadas para as práticas docentes mediante a intercessão do cuidado.

Intencionalidade, vontade e afetação

O que é uma prática docente? Não se pretende construir uma definição de prática docente, mas situá-la como fenômeno na respectiva fenomenalidade que a constitui como tal, isto é, situar isso que se manifesta como prática docente tal como se manifesta (HEIDEGGER, 1989), inferindo algumas de suas condições mais básicas de manifestação.

A prática docente, até agora, manifestou-se e manifesta-se sempre vinculada aos seres humanos e, de modo mais pontual, à esfera daquilo que chamamos

de ações humanas e conhecimentos. A prática docente estaria, então, vinculada a um suposto ente que tem a prerrogativa da ação do conhecimento. Mas o que é uma ação? Tal como está dada, a ação manifesta-se como lugar e movimento direcionado. O lugar remete à irremediável contextualização como uma constante nas produções humanas, e o movimento direcionado permite, ao menos formalmente, inferir também a intencionalidade e a vontade como condições de manifestação daquilo que se denomina de ação humana. Entretanto, existe uma característica da ação que é a sua condição de afetação, ou seja, uma ação é sempre o encontro traumático (LÉVINAS, 1974) entre heterogeneidades.

Até agora, foi possível vislumbrar o contexto, a intencionalidade, a vontade e a afetação traumática como elementos constitutivos da fenomenalidade desse fenômeno designado como prática docente. Esses elementos vinculam de forma indissociável a prática docente ao suposto ente humano da ação educativa – mas o que é possível dizer sobre esse suposto ente humano?

Esse suposto ente privilegiado está constituído por uma ontologia que permite compreender a razão pela qual não é possível haver engenho e construção humana sem contexto, isto é, sem um marcador espaço-temporal, ao menos no mundo ocidental, bem como sem vontade e afetação. O mundo da vida torna-se imamente à constituição desse suposto ente humano. Isso significa dizer que é a condição ontológica como força e como forma

que permite encontrar esse ente situado e determinado nas suas construções por coordenadas de espaço-tempo, volição e afetação. Será sempre de forma contextualizada que as forças intencionais, volitivas e afetativas realizarão sua performance em um movimento direcionado, em uma ação, inclusive daquela ação denominada de prática docente.

Por força e forma, entende-se uma condição da relação/ação. A força é a impulsão/provocação que, ao mesmo tempo, produz e modifica sua forma e dela recebe resistência e direção. A forma é resistência e simultaneamente plasticidade e simularo à mercê da força, como no exemplo de um rio que flui como uma força que é orientada e que ao mesmo tempo modifica e reconstrói o próprio leito.

Além disso, é necessário reconhecer que o ente humano também se manifesta como sociedade. Cada ente humano está ontologicamente constituído pelo modo de ser-com (HEIDEGGER, 1989), com outros entes humanos e não-humanos. Essa determinabilidade ontológica aponta para a inevitabilidade de um horizonte de alteridade intrínseco à estrutura ontológica desse ente privilegiado que cada um de nós é em cada caso (HEIDEGGER, 1989).

Uma ontologia de “ser com outros” (LÉVINAS, 1974) força uma espécie de articulação de qualquer movimento direcionado ou ação, produzido por forças intencionais, volitivas e afetativas, no seu respectivo contexto. Em sucintas palavras, a ação inclui entes humanos e não-humanos: ação com outros, sobre outros, para outros, diante de outros, etc.

É possível perceber que será sempre de forma contextualizada, implicando outros e com implicações para outros, que as forças intencionais e volitivas, na sua condição afetativa, de cada um de nós em cada caso, desempenharão os seus respectivos papéis na realização de um movimento direcionado, de uma ação, inclusive da ação chamada de prática docente.

Essa condição de prática docente afetativa assenta-se, então, sobre uma ontologia mínima, neste caso, constituída de contexto, intencionalidade, vontade e horizonte de alteridade. Cada um desses elementos constitutivos, além de estar implicado nas práticas docentes, a elas traz implicações. Quais são essas implicações?

Codeterminações: indiferença, individualização e mercantilização

A inevitável contextualização das práticas docentes obriga enfrentar um número considerável de codeterminações extrínsecas, das quais serão comentadas quatro: 1) o perfil de ingresso dos Acadêmicos: o ensino médio mudou-se para dentro da Universidade; 2) a cultura da indiferença em relação à disciplina do estudo: o desencanto com o conhecimento e com a reflexão; 3) as exigências de avaliação institucional e o recrudescimento do mercado da educação privada: as agências de avaliação e o próprio mercado introduziram exigências de qualidade, de eficiência e de eficácia empresarial na produção de resultados acadêmicos; 4) o aumento do estresse e o aparecimento da agressividade

e da violência no ambiente universitário: a exigência de produtividade docente e o aumento da intolerância aparecem como marcas constitutivas na prática docente. O pior da nossa sociedade começa a invadir o espaço da docência: mercantilização das relações, competitividade, insensibilidade, imediatismo, discriminação e exclusão.

Se isso foi o que fizeram conosco, então, o que podemos fazer com isso? Uma das linhas fugidias possíveis, pelo menos teoricamente, é a da intenção e da vontade. A intenção e a vontade podem compor um campo de ação nomeado por Deleuze e Guattari (2003) de literatura menor. Esta não é uma língua menor, mas aquilo “que uma minoria constrói numa língua maior”, ou seja, a constituição do que os autores chamam de “coeficiente de desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI (2003, p. 38). Esse coeficiente de desterritorialização, constitutivo de uma literatura menor, não significa um movimento desejante de retorno a um modelo de educação anterior ao que contemporaneamente se vive, e sim de condições revolucionárias menores de qualquer prática que intencione uma modificação do que se supõe ingenuamente como dado. Quem conheceu a educação universitária há 20 anos ou mais sabe que, ao longo desses anos, foram sendo construídas uma nova cultura e nela novas políticas e práticas educativas: “não por acaso, a forma-empresa é o denominador comum pelo qual a escola contemporânea começa a se assemelhar” (DUARTE, 2009, p. 47) a outras modalidades empresariais. Isso quer dizer que somos capazes de criar cultura, políticas e práticas. Não se trata de

postular um ingênuo retorno ao que era antes – isso é impossível. Trata-se de reconhecer que cultura e modelos educativos são construções humanas. Construções intencionais movidas por vontades pessoais e sociais e, portanto, passíveis de serem transformadas.

A intenção e a vontade de adequação ao mercado fez com que o âmbito da educação universitária, em todo o mundo ocidental, transitasse do regime da Paideia sacerdotal grega ao regime da gestão empresarial da prestação de serviço na formação profissional. A intenção e a vontade de adequar a conduta ao princípio moderno do respeito às liberdades individuais, depois de uma série de reforços e retroalimentações históricas, converteram-se no princípio das comodidades individuais e conduziram a um solipsismo monádico que faz, a todos, vítimas da pior de todas as pragas modernas: a indiferença e o recrudescimento da individualização.

A indiferença, se ainda não se impôs, está progressivamente se impondo como a medida mesma do humano (LÉVINAS, 1971). O humano, cuja medida é a indiferença, é uma recriação histórica que nós fizemos de nós mesmos com este grande poder de engenho do qual estamos dotados: o poder de sonhar, factibilizar e construir novos céus, novas terras e novos infernos (DANTE, 1998), contando com as forças intrínsecas, pessoais e sociais da intencionalidade e da vontade.

O tema da indiferença remete inevitavelmente à discussão daquilo que já foi anunciado como horizonte de uma alteridade que se apresenta como diferença a

partir de uma literatura menor. Alteridade como impressor político, estético e ético que cria uma tensão menor com a virtualidade de transformar, ainda que de forma invisível para a sociedade espetacular, o conjunto das relações humanas.

A ação humana, de uma ou de outra forma, implica e traz implicações para outros além daqueles diretamente envolvidos na ação (HABERMAS, 1992). Essas implicações podem ser de ordem intencional e não-intencional (HINKELAMMERT, 1990). São intencionais, na medida em que respondem à orientação dada à ação mesma, e não-intencionais, na medida em que é impossível antecipar e controlar os desdobramentos de uma ação para além de suas orientações intencionais.

A ação humana, no que respeita às suas implicações para outros, traz na sua estrutura uma incerteza ingênita em relação às suas consequências não-intencionais. Quando atuamos intencionalmente, realmente não sabemos o que estamos produzindo em termos de efeitos não-intencionais. De certa forma, este é o destino trágico de todas as produções humanas – estão condenadas a cair no fluxo da corrente social e cultural e a tornar-se independentes em relação à intenção e à vontade de seu criador, passando a operar de uma misteriosa forma supostamente autorregulada.

A prática docente, como uma modalidade da ação humana, em análise neste momento, vê-se inevitavelmente afetada por esta limitação fundamental, a saber: a falta de uma intencionalidade e vontade infinitas, operando à velocidade infinita,

fora do tempo e do espaço, e capaz de antever e antequerer com precisão assertiva todos os seus efeitos não-intencionais e não-desejados.

Não obstante o curto alcance da intencionalidade/vontade presentes na raiz mesma de nossas construções, é importante ressaltar que contamos com esses dois recursos para a sensibilidade em relação às intensidades que nos constituem de forma trágico-impressiva. Assim sendo, intencionalidade e vontade, tanto no pessoal quanto no social, necessitam, então, incorporar o horizonte de alteridade no momento de produzir movimentos docentes desterritorializados.

Universitas: axiomas, mercado e alteridade

Com isso, torna-se importante um exercício de reflexão sobre essas práticas. Quais são as intenções/volições das práticas docentes, tanto numa perspectiva pessoal quanto social ampliada?

Neste caso em análise, se considerarmos o fato de que a prática docente está vinculada ao âmbito da educação formal universitária e restrita a um determinado marco institucional, isso leva a indagar pela experiência da *universitas* e pelo marco institucional.

A Universidade é o ambiente propício para a construção e experimentação do conhecimento em diversas modalidades de expressões. A construção e experimentação do conhecimento engendram um tipo de experiência existencial do sentido da formação intelectual e profissional.

O marco institucional, por sua vez, apresenta-se como aquilo que define as expressões de conhecimento e prática que serão o diferencial no perfil de egresso daqueles que contratam um tempo e um espaço nesse processo institucional universitário.

É importante apontar a diferença entre a experiência da *universitas* e o marco institucional, na medida em que a primeira se ocupa de uma experiência de desterritorialização, podendo engendrar, então, literaturas menores a partir da provocação da alteridade, enquanto que o segundo constitui esse espaço universitário a partir de marcos mercadológicos, ou seja, exclui-se a dimensão da alteridade e privilegiam-se as demandas profissionais de mercado.

Por outro lado, em muitos casos, o marco institucional propõe-se também a oferecer espaços e tempos para o desenvolvimento de uma Paideia comunitária cujas ações e ambientações sustentam a esperança de atingir mais profundamente o ser humano nas suas esferas axiológicas e condutuais, pretendendo, com isso, que as práticas docentes também sejam práticas formativas solidárias.

Até aqui, foi possível delinear objetivos mínimos para as práticas docentes no interior de marcos institucionais mercadológicos e comunitários, bem como a experiência de *universitas*, a saber: por um lado, os aperfeiçoamentos teórico, prático e profissional, capazes de responder coerentemente às exigências do mercado de trabalho, e o aperfeiçoamento axiológico da conduta e da capacidade de solida-

riedade; por outro lado, a experiência da alteridade.

Neste ponto, já podemos introduzir o esperado tema do cuidado, já que até agora circulamos ao redor do tema das práticas docentes, matizando alguns de seus aspectos. O tema do cuidado chega até nós por duas vertentes, a saber: a vertente das tradições axiológicas confessionais e a vertente teórico-prática nascida na Grécia antiga. O tema do cuidado, tanto na forma do cuidado de si quanto na forma do cuidado do outro, procede de tradições ancestrais (FOUCAULT, 1987).

O livro dos mortos do Egito, que prescreve dar pão a quem tem fome, água a quem tem sede e barca ao naufrago, como também o Código de Hamurabi, promulgado para fazer justiça ao órfão e à viúva, confrontam-nos com um intrigante conjunto de prescrições orientadas ao cuidado do outro (DUSSEL, 2000). É necessário advertir que essas tradições distantes no tempo se fazem, em muita medida, presentes no mundo de hoje nos conteúdos confessionais das três grandes tradições religiosas monoteístas: Judaísmo, Islamismo e Cristianismo (DUSSEL, 2000). O cuidado, nesses tipos de experiência, conforma-se a partir de uma relação com o outro. A relação com o outro, nessas tradições ancestrais, constrói-se de forma triádica, isto é, cada um faz a experiência da aprendizagem de cuidar dos outros a partir da experiência de ser cuidado pelo grande outro transcendente. Nessas tradições, a relação de cuidado é sempre de cuidado do outro. Essa relação de cuidado pode assumir tanto uma dimensão

de comunidade quanto uma orientação da conduta. Na relação de cuidado do outro, acontece a emersão de cada um, na comunidade, como ser para o outro. Este ser para o outro, na concepção levinasiana, seria uma abertura para a alteridade (LÉVINAS, 1971).

Por outro lado, na Grécia antiga, tanto na Medicina quanto na Ginástica e na Ética, havia uma preocupação com o cuidado de si para servir melhor aos interesses comuns da Polis. O cuidado constitui um tipo de experiência que o sujeito faz de si mesmo, e é a partir da relação consigo mesmo que o sujeito se torna capaz de cuidar do outro. A diferença em relação ao tema do cuidado nas perspectivas religiosas anteriormente apontadas é a figura do outro transcendente e da experiência pedagógica de ser cuidado por ele. Na antiguidade clássica, o tema do cuidado não se constitui pelo outro transcendente, mas por um tipo de outro que emerge imanente à relação consigo mesmo. A dimensão comunitária constitui-se nessa experiência pela forma do cuidado do outro para a polis, enquanto que a condução da conduta se dá mediante os exercícios médicos, esportivos e éticos que os sujeitos estabelecem como modalidades de relação consigo mesmos. O efetivo cuidado do outro tem como condição um adequado cuidado de si. A alteridade, nessa modalidade de cuidado, é o princípio da possibilidade de alteração na relação consigo e com o outro (FOUCAULT, 1984, 1985, 1999).

A Paideia (JAEGER, 1995) é a arte grega da condução de processos humanos para preparar homens livres que constitui-

am e governavam a Polis. Esse processo de condução dava-se sob um regime que envolvia aspectos epistemológicos, tais como a ontologia, cosmologia, ética, política, etc., exercícios físicos e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética em relação à arte, a literatura e ao teatro. Essa dietética formava integralmente o homem grego livre: ser político, ser ético e ser estético. Na lógica paidética, o cuidado é mediado pela figura do pedagogo, compreendido no seu sentido grego como aquele que conduz.

O mundo grego é o berço da ciência moderna. Foi ali que nasceram as primeiras intuições relevantes em relação à sistematização da construção do conhecimento, desenvolvendo-se, em grande medida, os aspectos lógicos e metodológicos presentes no processo de construção de conhecimento científico. Se o Oriente chegou até nós como tradição confessional, a Grécia chegou até nós como ciência.

A Paideia de uma *universitas* contemporânea vincula-se ao espírito dessa experiência grega e em alguns vincula-se também ao espírito das tradições religiosas, configurando um espaço disciplinado de construção de saberes e práticas marcadas pela tensão entre idealizações humanístico-axiológicas e demandas mercadológicas globais. A tensão entre idealizações humanístico-axiológicas, demandas mercadológicas globais e afetação traumática dos apelos da alteridade constitui a prática docente na atualidade.

Frente a essas três linhas constitutivas da tensão na prática docente, somam-se dois movimentos do pensamento moderno que organizam a ciência

de um modo mais específico no que diz respeito às disciplinas e à própria cultura ocidental de modo mais geral. Essas construções epistemológicas modernas terminam por constituir significativamente a *universitas* contemporânea, tanto na sua forma e conteúdo quanto na sua maior ou menor capacidade de satisfazer demandas provenientes das idealizações axiológicas, do mercado global e das impressões traumáticas da alteridade.

Pitágoras e Descartes: delimitação geométrica e formalismo lógico

De toda a riqueza proveniente da tradição intelectual grega, destaca-se a Escola Pitagórica por três razões, a saber: 1) solidificou-se como escola em sentido coletivo – muito embora leve o nome de Pitágoras, todos os integrantes da escola contribuíram para o seu êxito; 2) introduz a geometria no grande debate existente na época sobre as formas de abordar e explicar a realidade; 3) inventa uma tecnologia chamada ponto, sem o qual não estaríamos aqui hoje.

Dentro da cosmogonia pitagórica, o ponto ocupa o lugar de pedra fundamental. Dele dependem irremediavelmente, e em última instância, a construção e explicação do mundo, já que não há mundo sem sólidos, nem sólidos sem planos, nem planos sem linhas, nem linhas sem pontos. Da perspectiva cosmogônica pitagórica, o espaço é um vazio cheio de pontos. Os pontos abrem infinitas possibilidades de formação de infinitas linhas, infinitos planos, infinitos sólidos e infinitos mundos.

Sem o ponto, não é possível a linha, e, sem esta última, não é possível traçar perímetros e estabelecer coordenadas de dentro e fora, sendo, com isso, impossível um dos exercícios mais comuns no desenvolvimento da ciência, a saber: o exercício da delimitação, seja de área, de especialidade, de tema, de objeto, etc. Na cultura científica, o ponto também se converteu em ponto focal, onde o perímetro circular do próprio ponto, ampliado ou reduzido, cria o dentro e fora e, com isso, a consequente delimitação focal.

Também a organização didática da conceitualidade básica dos conteúdos de uma ciência usa a insuperável tecnologia do ponto. O ponto 1, o ponto 2 e o ponto 3. Nas avaliações, convencionou-se que cada questão vale 2 dois pontos, por exemplo, etc. Em todos esses casos, pontuar implica um duplo movimento – afirmar o dentro e afirmar o fora como não-dentro, isto é, negar o fora.

Seja na forma da delimitação geométrica do dentro ou fora, ou delimitação binária do 0 ou 1, se estabelece uma estrutura lógica de coerção na qual o dentro não pode ser o fora e o fora não pode ser o dentro, assim como o 0 não pode ser 1 e o 1 não pode ser 0; do contrário, de uma perspectiva formalmente lógica, o resultado estará necessariamente comprometido no que respeita à sua confiabilidade racional.

O ponto encerra possibilidades de desterritorialização das práticas docentes, uma vez que a língua menor ocupa sempre a dimensão do fora, e não do dentro. Isso significa que existe um processo permanente de exclusão daquilo que o

ponto demarca como fora. O ponto é um marcador de exclusão, e o que está sendo excluído é a alteridade. A alteridade é excluída porque não entra na composição dos arranjos da lógica formal (LÉVINAS, 1971). A pontuação focal, que também cria um dentro e um fora, estabelece objetivos a serem atingidos e mediações para alcançá-los (WEBBER, 1992); essas metas são quantitativamente avaliadas, isto é, medidas conforme uma escala numérica convencional. O escalonamento numérico estabelece uma correlação entre o conhecimento e o número que passa a designar a quantidade de conhecimento. Essa quantificação comporta um ponto de corte que é marcador de um juízo de suficiência e insuficiência em relação aos objetivos focais. Tal juízo quantitativo formal produz tensão em relação às idealizações humanístico-axiológicas de cuidado de si e do outro e em relação às demandas das impressões traumáticas da alteridade. A prática docente circula de forma tensa entre competências e habilidades a atingir e o encantamento ético, estético e político com o conhecimento.

Além da tradição pitagórica, o cartesianismo também se constituiu em condição da lógica moderna de estruturação formal da construção do conhecimento. O pensamento cartesiano cria uma linha divisória em termos de antes e depois no que diz respeito às condições e processos da construção do conhecimento. Essas novas condições lógico-formais foram construídas por um processo metódico de negação da experiência até encontrar a certeza apodítica de um ego que perma-

nece imune às tentativas de negá-lo, um resíduo que se constitui em novo ponto de partida para a construção de um conhecimento certo e seguro (DESCARTES, 1996). A certeza apodítica de um ego torna-se o ponto que estabelece o dentro e o fora. O fora se constituirá do que não pode ser expresso de uma forma clara e distinta, do que não pode ser demonstrado, daquilo que não possui a pontual e meridiana clareza de um gráfico e, portanto, não pode ser reconhecido como ciência certa e segura. Nesse processo de racionalização pela dúvida, a eguidade própria constitui-se pela negação metódica da alteridade.

As práticas docentes estão muito próximas dos processos, métodos e modelos de produção do conhecimento científico cartesiano. Em muitos casos, não é possível separar as práticas docentes das práticas experimentais da ciência moderna; muitas vezes elas acontecem concomitantemente, dentro das mesmas coordenadas de espaço-tempo. Não é absurdo considerar que o cartesianismo que preside as práticas modernas de produção do conhecimento científico, na forma de intervenção de alta precisão, esteja também presente e operante nas práticas docentes. A sistematização de um conteúdo programático, o planejamento de atividades docentes e o estabelecimento de *standards* quantitativos de avaliação de conhecimento incorporam uma série de elementos metodológicos herdados do cartesianismo.

A disciplina da produção do conhecimento científico confiável opera com exigências de alta precisão conceitual e metodológica, recorta seu objeto com

precisão cirúrgica, aborda a realidade e realiza uma intervenção para recortar seu objeto de estudo, uma intervenção e um recorte devidamente resguardados pela severa vigilância do método e pela precisão de corte das ferramentas de alta definição. Sabemos que alta definição significa absoluta precisão formal dos contornos, ou seja, daquele limiar infinitesimal que separa o dentro do fora. A experiência da alteridade, nesse modelo de racionalidade, acontece como redução do outro ao mesmo, em que a alteridade é posta como extensão temática do próprio ego. O ego constitui e determina, a partir de si mesmo, um horizonte de alteridade que não o afeta impressivamente, já que o ego está dispensado de fazer qualquer tipo de experiência além daquela de si mesmo.

É importante retomar, nessa linha de discussão, que na Grécia antiga os saberes eram construídos, por exemplo, na rua, por Sócrates (PLATÃO, 1960), com o dinamismo próprio de uma tradição oral sem escola e sem texto escrito, estabelecendo um tipo de experiência mais aberta, mais abrangente e com maior inserção no âmbito público da Polis. Já em Platão (1991), com a Academia, inicia-se um processo de seleção daqueles que dela participariam como interlocutores, tendo como critério a geometria, modalidade seletiva de construir o saber que passa a integrar a Paideia da Polis grega. O saber, que até então se encontrava numa esfera mais pública, passa a ser encontrado intramuros e nos textos, isto é, no espaço institucional dedicado ao herói *Akademos* (*Academos*), perdendo, com isso, a rua e a tradição oral. Aristóte-

les segue essa mesma tradição no Liceu, dedicado ao deus *Lykeios* (Apolo), espaço apolíneo privilegiado para o estudo dos filhos de famílias abastadas da Polis. Essa configuração tem como um exemplo típico *O banquete*, de Platão (1991), em que há a perda da alteridade e a instituição de uma diferença interna na interlocução na forma de diálogo entre os iguais.

Além dessa construção grega em relação ao espaço do saber, um processo de interiorização recrudescer no cristianismo e no cartesianismo, deslocando-se efetivamente da esfera pública como lugar da alteridade e da diferença para esferas privadas de recoleção no claustro e em si mesmo. Essa interiorização não diz respeito apenas aos claustros institucionais, mas também às pessoas, especialmente aquelas laureadas para ocupar as cátedras. Nestas, os livros passam a ser de domínio e acesso restritos, e o diálogo com o outro cede lugar a uma abordagem ritualista do texto e às práticas monológicas escolásticas. Essa tradição repete-se no modelo cartesiano, em que a dúvida metódica que desqualifica as impressões de alteridades é construída a partir de uma relação monológica com a literatura que engendra a figura do professor como catedrático/sacerdote.

Esse modelo de razão, decantado nas relações sociais, cria uma dissimetria vertical entre aqueles que operam conforme os cânones formais do racionalismo e se constituem como egos autônomos e aqueles que, a juízo dos primeiros, não conseguem fazê-lo. Essas relações dissimétricas criam um regime de menorização e obediência dos últimos àqueles que

autonomamente se julgam senhores de si e de outros. Isso recai na prática docente na forma de estratégias pedagógicas que visam ao aperfeiçoamento progressivo do outro menorizado (FOUCAULT, 2010). O aperfeiçoamento progressivo se constituirá como meta humanista e axiológica num primeiro momento, para posteriormente, na contemporaneidade, compor com as demandas de mercado. Essa subsunção da meta humanística axiológica ao mercado torna o aperfeiçoamento progressivo em qualificação de um perfil de competências e habilidades que respondam às demandas mercadológicas. A menorização, na lógica de mercado, diz respeito à incapacidade de o sujeito tornar-se empreendedor de si mesmo. O racionalismo formal, que em princípio estabelece o que é da ordem do conhecimento certo e seguro, ao decantar-se nos processos pedagógicos de cunho mercadológico, opera como ferramenta nos procedimentos de qualificação permanente de si mesmo. Nesse sentido, o aperfeiçoamento de si com o propósito de forjar um perfil empreendedor torna o conhecimento quantificável em termos de cálculo de utilidade mercadológica. O cálculo de utilidade menoriza o conhecimento, ou seja, este se torna uma variável de mercado, o que leva à perda do encantamento em relação ao conhecimento.

Seja pelas práticas docentes ou pelas práticas administrativas, o cartesianismo da ciência moderna certa e segura, indiscutivelmente necessário e indispensável para muitas tarefas, extrapolou a esfera da ciência e transformou-se em cultura, isto é, na medida mesma da relação entre

as pessoas. Frente a isso, retomam-se os sintomas acadêmicos descritos no início deste texto: precarização do perfil do discente e do docente; desencanto com o conhecimento; exigências de qualidade, de eficiência e de eficácia empresarial; agressividade e violência no ambiente universitário. Esses sintomas são cotejados com o cartesianismo, aqui tomado como linha constitutiva da cultura moderna ocidental, que se decanta e se converte em dispositivos que produzem modalidades de relações humanas e de mercado. O formalismo e a polidez são expressões elegantes desse cálculo de convivência social sem envolvimento e de baixo risco/custo, e a indiferença e a distância são suas formas patologizantes mais proeminentes. A solidão, a angústia, a agressividade e, recentemente, a violência são os frutos maduros desse desafortunado destino de uma humanidade em que os seres humanos se negam uns aos outros. Esses dispositivos engendram uma cultura de si não marcada pela relação com o outro, e sim com uma exaltação do indivíduo; nesse sentido, o cuidado de si e do outro, constitutivos da *universitas* como espaço humanístico-axiológico, empalidece e leva a uma perda da experiência coletiva e do encantamento em relação ao conhecimento, ou seja, se fortalecem a mercantilização das relações, a competitividade, a insensibilidade, o imediatismo, a discriminação e a exclusão, muitas vezes apresentadas por posturas recrudescidas por tendências fundamentalistas e moralistas modernas.

Claustro da vida privada e cálculo estratégico da vida pública

Chama a atenção o fato de que a ideia de um mal-estar na cultura moderna nunca foi completamente exorcizada. Desde a Viena de 1900, paira sobre nossas cabeças a pergunta que interroga pelo caráter patologizante da modernidade (FREUD, 1948). Em que consistiria essa suposta patologia? Quais seriam as possíveis transformações culturais quando as relações humanas são submetidas aos cânones da neutralidade, da isenção e da distância? A idolatria do claustro da vida privada e o cálculo estratégico da vida pública (WEBER, 1992) deixam aos seres humanos modernos duas alternativas: ou se negam mútua e desinteressadamente, ou estão em rota de colisão de interesses (HOBBS, 1979; LÉVINAS, 1971). É possível produzir saúde numa cultura como esta? Numa cultura em que os seres humanos se ignoram ou se eliminam, é fato a absoluta impossibilidade de uma ética do cuidado. Não há cuidado de si e, ainda menos, cuidado do outro. O que aparece como forma de redenção individual ao próprio recrudescimento do individualismo são formas cosméticas de alteridades em razão dessa imperiosa necessidade individual de redenção.

Não obstante a moda das práticas de exercícios físicos e espirituais exóticos, nos dois casos, mais que cuidado de si, deparamo-nos com uma cultura do cuidado estético como harmonia formal dos contornos: aqueles mesmos contornos que nos remetem a linhas e pontos do

cartesianismo. Um corpo perfeito tem medidas cartesianas. O mesmo sucede com as obras de caridade, no seu sentido mais lato de fazer algo por alguém, como aquele típico escoteirismo do imperativo kantiano, cujas boas ações obrigam as velhinhas, *a fortiori*, a atravessarem a rua. O cuidado cosmético do outro converte a ética em caricatura; a fim de contas, alguém que necessita usar outro para fazer a sua boa ação é uma cena típica de história em quadrinhos. A caridade moderna é a forma mais elegante e politicamente correta de se negar ao outro, receber como prêmio o reconhecimento social de filantropo e poder proclamar-se redimido. A caridade é o remendo dos indiferentes.

Esse mecanismo cosmético-filantropico engendra no cotidiano acadêmico uma demanda por práticas estéticas de animação/motivação acompanhadas de pirotecnia tecnológica em que o outro é o cliente a ser satisfeito nas suas demandas mais imediatas. Essa clientela, por um lado, refém do imediatismo de suas próprias demandas, por outro, marcada pelas condições de sua formação, termina minorizada como incapaz, isto é, como quem não tem as condições necessárias para enfrentar e dar conta dos processos inerentes às práticas docentes. Essa minorização reflete-se também na docência, gerando a compreensão de uma prática redentora ancorada num princípio voluntarista e filantropico de subsidiar, por doação, aquilo que falta em termos de condições para os processos de formação acadêmica (FOUCAULT, 2010).

Por outro lado, se a prática docente afeta-se pela alteridade na sua condição

de uma literatura menor, é possível pensar a vocação em um sentido libertador, não como uma grande libertação, mas como práticas de liberdade que têm como *conditio sine qua non* a ética enquanto aposta no potencial do outro. Isso significa uma relação primordialmente de cuidado de si e cuidado do outro, simultaneamente. Para tanto, cria-se a necessidade de nova política ontológica no campo da docência, tanto em relação ao ser docente quanto ao ser discente, operada com uma deontologia aberta como compromisso com a provocação/invenção de potencialidades.

Cuidado: vocação, alteridade e práticas de liberdade

Ao equalizar-se vocação com alteridade e práticas de liberdade, engendra-se outra ontologia da própria vocação. Isso significa não operar com outro repertório de significados para a vocação, na medida em que não se trata de uma reforma do conceito, mas da passagem da compreensão de que vocação seria um conceito *perennis* à compreensão de que vocação é uma prática de liberdade que se torna possível pela alteridade, que traz novas implicações estéticas e políticas no que tange à provocação/invenção de potencialidades. Isso é um modo de desterritorialização do conceito de vocação para a territorialização a partir de outras coordenadas – coordenadas estas não mais centradas no sacerdócio cartesiano de ordenação determinista do mundo, mas na conformação de enunciados performativos que se aproximem da produção de uma prática

docente como prática de cuidado, e não como práticas de uma geometria moderna da redenção.

Essas outras coordenadas que performam uma prática docente como cuidado levam à construção de um campo de experiência em que passividade/sensibilidade não é o mesmo que imobilidade, e sim uma consistência capaz de receber impressões, dentro do que já foi anteriormente indicado como condição para afetação; atividade como mobilização/ação em que consistência é a capacidade de produzir impressões (COSTA, 2009). Mediante interpelação e interrogação, a passividade e a atividade modificam-se ontologicamente no sentido antes descrito, ou seja, tanto interpelar quanto interrogar criam um plano de consistência para a passividade e para a atividade. Assim como se é convocado a impressionar-se, se é também convocado a responder a essas impressões; o contrário disso, ou seja, uma política pedagógica geométrica moderna, invalida os processos de interlocução/impressão/resposta na construção de saberes na *universitas*.

O Ocidente moderno parece que se converteu na terra do ocaso e do sol poente, na terra do declínio e do limiar da noite escura de um iluminismo atordoante que nos deixou cegos para nossa própria humanidade e para aquilo que nela há de melhor, de mais grave e insubstituível: o cuidado de uns pelos outros.

Se, por um lado, é necessário reconhecer que a humanidade obteve ganhos revolucionários com os resultados técnicos e tecnológicos obtidos da aplicação do

modelo racional de quadratura geométrico-epistemológico do cartesianismo, por outro, é igualmente necessário reconhecer que houve perdas graves. Sim, é verdade, ganham-se o sujeito, o objeto, o conhecimento e a tecnologia, mas perde-se a medida da nossa relação conosco e com os outros. Perde-se a relação política, estética e ética com alteridade; com isso, perde-se a referência à polis, à coisa pública, à comunidade, etc. Esse afastamento da alteridade e recrudescimento do individualismo distanciam o cuidado de outras dimensões da existência, como a educação. Tal arranjo contemporâneo cria uma ficção ontológica que gera a possibilidade da constituição do eu sem o outro. Imerso nesse distanciamento do outro, engendra-se um vazio ontológico em que o ser humano se debate num rizoma de ambiguidades sem fim. Além disso, é necessário advertir que não é possível recuperar perdas graves com remendos – nesse sentido, a humanidade não é convidada a reformar-se, mas a reinventar-se.

A convocação do cuidado para que a humanidade se reinvente é o que possibilita permanentemente redefinir ações éticas, políticas e estéticas. O cuidado de uns pelos outros, inclusive no campo da educação, é o que faz da humanidade um projeto viável e autossustentável do ponto de vista antropológico, ecológico e comunitário. O contrário disso, segundo o eminente filósofo Lévinas (1971), é a guerra de todos contra todos, guerra de lobos que anteriormente já havia sido anunciada por Hobbes (1979).

A reinvenção a partir do cuidado, por exemplo, no caso das práticas docentes, demanda uma estética da existência em que se tenha coragem de transformar-se lentamente, mediante uma existência movente e uma sensibilidade à provocação em relação ao fazer viver potências performáticas e ao denunciar/romper axiomas estáticos. Essa coragem em transformar-se lentamente implica ser capaz de viver a vida e existir a existência como espaço de uma manifestação intolerável da verdade, em que a verdade desmascara a incapacidade da pretensão de fazer do outro o projeto que se tem para ele e desvela a sempre aberta possibilidade de se viver outro projeto: nisso consiste a coragem da verdade (GROSS, 2004).

Questões que ainda pulsam

Se os seres humanos não cuidam dos seres humanos, quem cuidará? Se os seres humanos não aprendem a ser seres humanos com outros seres humanos, com quem aprenderão? Sem dúvida alguma, as práticas docentes não resolverão nenhuma dessas questões. Porém há algo que sim, talvez se possa tentar fazer, a saber: contrabalançar o cartesianismo científico-

pedagógico na relação entre docentes e acadêmicos, sem a ingênua pretensão messiânica de salvar heroicamente o mundo das forças malvadas da indiferença e também sem a pretensão de criar uma liga da justiça acadêmica, mas com a simplicidade de quem vive cada dia como um presente, tomar a iniciativa de construir novas modalidades estéticas, políticas e éticas mediante relações de cuidado.

Se é possível considerar que a instituição acadêmica não é mais que um conjunto articulado de dispositivos, é possível pensar em dispositivos institucionais que provoquem/afetem o cuidado nos diversos ambientes acadêmicos – mas com que propósito? Com um propósito simples: que aprendam a cuidar sendo cuidados. E que benefício isso geraria? Um benefício igualmente simples: amanhã serão eles que irão cuidar ou não de nós. E isso vai depender daquilo que aprendem ou não na convivência conosco. Aquilo que sai subliminarmente dos poros de uns entra pelos poros de outros e permanece para sempre. Não se saberia dizer se a primeira impressão é aquela que fica, mas se crê que as impressões tendem a permanecer mais tempo que as ideias.

Referências

- COSTA, Márcio Luis. *Lévinas: subjetividade, intersubjetividade y ética*. Bogotá: Editorial Buenaventuriana, 2009.
- DANTE, Alighieri. *A divina comédia*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DESCARTES, Renatus. Meditationum de prima philosophia, in quibus dei existentia & animae a corpore distinctio, demonstrantur. In: *Oeuvres de Descartes VII*. Paris: Vrin. 1996.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUSSEL, Henrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. *História da sexualidade III*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1987.

_____. *História da sexualidade I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Madrid: Editorail Biblioteca Nueva, 1948.

GROS, Frédéric. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In: GROS, Frédéric et al. (Org.) *Foucault a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de acción comunicativa: Crítica de la razón funcional*. Madrid, Taurus: 1992. v. I e II.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo I*. Vozes: Petrópolis. 1989.

HINKELAMMERT, Franz. *Crítica a la Razón Utópica*. San José, Costa Rica: DEI, 1990.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LÉVINAS, Emmanuel. *Autrement Qu'êtré ou au-dela de l'essence*. Paris: Le Livre de Poche, 1974.

_____. *Totalité et infini*. Essai sur l'extériorité. Paris: Le Livre de Poche, 1971.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Atena, 1960.

_____. *O banquete*. Tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 1991.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*. México: FCE. 1992.

Recebido em dezembro de 2012

Aprovado para publicação em março de 2013

A educação e o ensino de...: relações tecidas em composições cujo denominador comum é o aprender

Education and the teaching of...: relations thread in compositions whose common ground is learning

Janete Magalhães Carvalho*

** Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.
E-mail: janetemc@terra.com.br

Resumo

Objetiva-se problematizar a composição curricular na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que concebe a educação como campo da “pesquisa básica” em cursos de mestrado acadêmico e o ensino de... como campo da “ciência aplicada”, profissionalizante, centrada em conteúdos específicos que se apresentam como mestrados profissionais. Questionando a fragmentação dos saberes no contexto da sociedade em rede, pontua-se que tais cursos são complementares, nunca antagônicos, devendo ser integrados pela aprendizagem inventiva, pela inteligência coletiva, pela constituição do comum via ensino democrático-colaborativo. Conclui-se que, se qualquer aprendizagem é constituída por relações, necessitamos compor educação e ensino de... tornando-nos capazes de amarrar essas relações.

Palavras-chave

Educação. Ensino de. Composição curricular.

Abstract

It aims at problemtizing the curriculum composition at *strictu sensu* post graduation in Brazil, which understands education as a “basic research” field in academic masters and the *teaching of...* as a – professionalizing – “applied sciences” field, centered in specific contents that come out in professional masters. Questioning the comminuting of knowledge in the web society context, it points out that these courses are complementary, never antagonist, needing to be integrated by inventive learning, by collective intelligence, by the constitution of common by means of democratic-collaborative teaching. It concludes that, if any learning consists of relations, we need to put together education and *teaching of...*, becoming capable of tying these relations.

Key words

Education. Teaching of. Curriculum composition.

Introdução

O objetivo deste texto é problematizar a composição curricular na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, envolvendo a educação como campo de pesquisa em cursos de mestrado acadêmico e o ensino de... como campo de ciência aplicada profissionalizante centrada em conteúdos específicos que se apresentam como cursos de mestrado profissionais. Argumentamos que tais cursos são complementares, nunca antagônicos, e se integram pela aprendizagem inventiva, pela inteligência coletiva, pela constituição do comum via ensino democrático-colaborativo.

De acordo com a Constituição de 1988, a educação é entendida como direito social e de responsabilidade do Estado brasileiro. Desde a sua promulgação, vários documentos têm sido editados, visando a dar suporte aos programas e ações de governamentalidade destinados à formação de cidadãos, destacando-se, nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. Tal formação, no entanto, exige diretrizes e planos condizentes com os desejos que o modelo de sociedade contemporânea impõe, especialmente, a partir dos ditames econômicos.

Educação é um fenômeno existente em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e transformação. Como processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social. A prática educativa formal – que ocorre nos espaços escolarizados, da Educação

Infantil à Pós-Graduação – dá-se de forma intencional e com objetivos determinados. A educação sofre mudanças, das mais simples às mais radicais, de acordo com o grupo ao qual ela se aplica, e se ajusta à forma considerada padrão na sociedade. Mas acontece também no plano de imanência da vida cotidiana de modo formal e informal. Porém tanto a educação formal como a informal são atravessadas pelas transformações capitalísticas, em sua fase globalizante de produção e consumo neoliberal, cuja única dimensão universal é o mercado (DELEUZE, 2000, p. 213).

Os diferentes níveis de escolarização pouco mais são que peças de engrenagem desta sociedade que é, continuamente, embalada pelo ritmo da “financeirização e meritocratização” das relações.

Feitas essas considerações, demarcamos que, neste texto, visamos abordar os enunciados que fazem com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço, as separações entre educação, ensino de... e aprendizagem, obstaculizando a constituição do coletivo plural. Isso, em relação a uma série diferente de movimentos no âmbito educacional brasileiro, a saber: a ênfase no caráter técnico na proposta de integração do ensino médio; a distinção na educação básica entre a formação propedêutica e a politécnica; a emergência dos mestrados profissionais como encarregados do ensino da “ciência aplicada”. Aos mestrados acadêmicos caberia a formação dos pesquisadores voltados para a “ciência pura”. Noutros termos, questiona-se o acirramento das divisões e fragmentações dos saberes no entremeio

da necessária convergência entre saberes e fazeres transversais na instituição escolar e na sociedade em geral.

Importa, nesse sentido, questionar: o que vem a ser legitimado via proposta de cursos voltados para o ensino de...? Por que tal perspectiva ganha importância? Possível e necessária é a bifurcação entre educação e ensino de...? Quais seus condicionantes numa ordem capitalista neoliberal, no contexto da sociedade de comunicação e informação e dos saberes em rede?

Tecendo composições

Através das potências das redes, estão emergindo modos diferenciais de gestão do conhecimento que convocam formas de conceber a educação, o ensino e a aprendizagem, quebrando a hierarquia dos *espaçostempos* e criando um espaço polissêmico para a atribuição dos sentidos de si e do conhecer. Por sua vez, o conceito de redes sociais não está, necessariamente, ligado a computadores, e sim, às conexões entre as pessoas. Os seres humanos vêm se organizando em redes colaborativas desde o começo dos tempos. Há muito que tal tipo de organização permite que sejamos capazes de transformar o mundo ao nosso redor, criando conhecimento e cultura de maneira coletiva.

Não há sociedade se não houver redes: de amigos, de afetos, de comércios, de conhecimentos etc., conectados por algum fator que combina os anseios, interesses e desejos das pessoas e coletivos. (CARVALHO, 2012, p. 191).

A rede, com suas propriedades conectivas, acentradas, velozes e múltiplas, produz modos de subjetivação engendrados nos limites de inúmeros vetores, sem determinação em um único fio, seja ele social, seja econômico, seja político. “Nasce o sujeito coletivo deixando ressoar nesta emergência toda a diversidade de influências às quais estamos expostos” (KIRST; BIAZUS, 2006, p. 51).

A educação que poderia ser pensada no contexto escolar, acadêmico, familiar ou ligada a uma formação planejada e inserida dentro de um regime curricular, reconfigura-se diante desse cenário, ou seja, passa a ser multidimensionada, abrangendo maior grau de conexão e colaboração.

Envolve, assim, uma educação democrático-colaborativa, tendo como objetivo principal a problematização político-ética e estética da educação no âmbito da rede e seus modos de produção de subjetividade, pressupondo, portanto, uma maior horizontalidade na produção de conhecimento e nas relações entre populações.

Para Kirst e Biazus (2006, p. 53), a produção de subjetividade se relaciona com o conceito de dobra-inflexão que, para Deleuze, está ligado à singularidade, textura, diferença/potência de metamorfose, pois, como diz esse autor, o mundo está dobrado em cada alma. Segundo as autoras, pode-se pensar na dobra com base em Michel Serres (1994, p. 51), que a traduz como implicação no mundo, ou dobra como “pli” de explicação, multiplicação, complicação, mas, principalmente, de

implicação, o que remete às relações entre educação, ensino de... e aprendizagem.

Pelo movimento do pensamento e experiência ocorre a aprendizagem como o “pli” da dobra entre educação e ensino de..., onde o sujeito se movimenta no sentido de dar conta de algo, pois a dobragem, a dobra, permite passar do lugar ao espaço, o ser cavando a si mesmo do mundo. Ainda para Foucault (*apud* DELEUZE, 1988, p. 113-114), a dobra é concebida como espessura do *foramundo* recolhida em si, interior do exterior.

Sendo o exterior o próprio tempo, o sujeito ao ser arrastado nele, forma memória (‘o tempo como sujeito chama-se memória’), esta não só de si, meramente psicológica, mas memória de mundo, ‘memória esquecida’. O exterior também é tido como força e o sujeito-dobra como resistência/seleção a tudo o que pode/poderia arrastar os processos de feitura de si/eterno vir a ser. Além de tempo e da força o fora foi pensado como o impensado e a dobra como pensamento ou espaço de subjeivação, ‘pois não se pode descobrir o impensado... sem prontamente aproximá-lo de si’ (Foucault *apud* Deleuze, 1988, p. 126). Enfim, a existência do ser está dentro das dobras, nas entranhas do mundo (KIRST; BIAZUS, 2006, p. 53).

Pode-se, então, conceber vislumbrar que uma educação habitada e habitando múltiplos *espaçotempos*, até mesmo o ciberespaço, mistura-se com *praticasteóricas* e políticas democrático-colaborativas que estabeleçam vínculos com a diferença, com populações que anunciem um novo

mundo, possibilitando uma educação micropolítica que instaure *espaçotempos* de resistência e invenção, inaugurando situações para serem vividas, elaboradas e transformadas em diferenças e superações.

Necessário se faz destacar, nesse debate, a dimensão micropolítica da educação que se dá no plano da imanência como campo da experiência que, nas e pelas relações estabelecidas pelos praticantes do cotidiano, tecem as redes entre os múltiplos saberes e fazeres de natureza científica, filosófica, artística etc., em seus diferentes níveis educacionais e modalidades de ensino de...

Os múltiplos saberes e fazeres estabelecem, por sua vez, a tessitura em rede entre “[...] os múltiplos contextos cotidianos” (ALVES, 2010, p. 49) de modo que a fragmentação de ações despotencializa a aprendizagem e fixa territórios canônicos. Entretanto as concepções teóricas ou perspectivas práticas quanto aos processos de *aprendizagemensino* não acontecem [...] na realidade do modo como foi pensada/proposta/planejada. Isso porque os processos reais de *aprendizagemensino* são habitados por saberes/poderes/quereres de seus *teóricospraticantes* (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 71).

A vida é composta por problemas concretos associados a saberes e fazeres específicos, tanto como a saberes ético-estéticos, filosóficos, científicos etc., mais amplos. Colocar saberes e fazeres da educação e do ensino de... em relação pela aprendizagem em rede é condição de possibilidade de ampliação das conexões e da desterritorialização dos caminhos a serem percorridos.

Assim, advogamos que educação tem a ver com a descoberta de instrumental de desterritorialização, visando a produzir diferenças que poderão revitalizar a potência de vida. Seduz pensar uma educação implicada e militante na qual poderíamos, coletivamente, formar vetores de subjetivação voltados à criação.

Seria, então, a educação e o ensino de... campos confluentes? Deveriam existir em composição?

Parece-nos que se focarmos o ensino de... como a proposta de aprendizagens inventivas e não como a condução de um raciocínio imposto unicamente pelo princípio da politecnia¹ tomada em si mesma e, portanto, em sentido restrito, a imagem não representacional e/ou não dogmática do pensamento pressionará a exteriorização de singularidades, criando confluências entre olhares acadêmicos e profissionais. Assim, educação e ensino de... são confluentes.

O ensino pode ser praticado de diferentes formas. Para Zourabichvili (2005), a teoria de ensino que se pode deduzir da obra e da prática pedagógica de Gilles Deleuze (2000, p. 268) se reúne em torno de três elementos: ensina-se sobre o que se sabe; ensina-se sem saber quais signos serão úteis para provocar a aprendizagem no estudante; ensina-se como se a atividade de pensar começasse pelo encontro de soluções. “[...]. Como se não

continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos problemas mesmos, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas”.

Eis aí três motivos pedagógicos manifestos que, por conveniência, podem ser reagrupados em torno de um mesmo problema, o da experiência: se aprender é uma experiência que envolve todo o ser, e não a troca entre um sábio e um ignorante, o ensino ajusta-se às condições da aprendizagem, desde que ele próprio seja uma experiência; esse requisito será satisfeito caso se coloque a atenção nos problemas e na diferença dos problemas.

Educação e ensino de... e outros muitos lugares, notoriamente aporéticos da educação, mereceriam ser reconsiderados sob o ângulo da literalidade assim compreendida: especialmente a relação teoria-prática, aprendizagem-ensino e o difícil estatuto da pesquisa e os saberes específicos, ou da “ciência pura” com a “ciência aplicada”. Tomando como denominador comum a aprendizagem, acreditamos que a metodologia, a epistemologia, como as praticamos na universidade, ficam atravancadas pela divisão entre o próprio e o figurado, que reduplica, de alguma maneira, a repartição administrativa dos domínios ou das disciplinas – e que aí encontra, para dizer a verdade, seu reforço mais garantido. Trata-se do velho “conflito das faculdades” de que falava Kant. Por outro lado, no entanto, todos os grandes sábios afirmam o quanto a invenção, isto é, a vitalidade da cada disciplina, se nutre do sonho ou, dito de outra forma, do

¹ Tomamos aqui a noção de politecnia como referida ao domínio das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.

livre tráfico das significações fora de seus domínios iniciais de aplicação. Entretanto uma educação do pensamento, uma *ars inveniendi* para os dias de hoje, passa pela exploração de uma problemática em que o livre trabalho de figuração não se separa da literalidade, ou seja, em que o próprio e o figurado, o conteúdo e a forma, a teoria e a prática não se separem e indiquem as possibilidades de trânsito transdisciplinar entre as disciplinas.

Desse modo, apostamos que educação e ensino de... se tornam completamente confluentes por meio da visão de aprendizagem colaborativa como espaço de criação de mundos, rompendo com a perspectiva de duplicidade signo-real, inovando a sensibilidade em relação ao tempo e tratando as potências virtuais aí contidas como emblema do desejo de trânsito de informações resignificadas conforme a demanda do momento, emblema da modelagem própria de nosso presente e de suas formas de conhecer.

A educação colaborativa tem a horizontalidade como prerrogativa viabilizando exercícios de cidadania na medida em que a produção do sujeito possa interferir na configuração coletiva do conhecimento no intermezzo da relação transubjetiva dos processos em ambientes e campos distintos, porém confluentes.

Portanto o ambiente de colaboração, ao possibilitar oportunidades em relação ao conhecimento, produz também subjetividade. A educação para a participação, para a valorização e comprometimento com a instância coletiva vem a corporificar o conhecimento como rede que pode ser

experienciada no afeto e afetação por um espaço público e, nesse processo, as cercas que isolam os saberes e fazeres devem ser rompidas, possibilitando encontros que fertilizem a constituição do comum como multiplicidades heterogêneas e plurais. Assim, portanto, devem se constituir tanto a formação para a pesquisa básica como para a profissionalidade, pois serão mais ricas e potentes quanto maior for o encontro entre elas.

Portanto, na perspectiva de não bifurcação de caminhos, entendemos que a pesquisa e a profissionalização não podem ser concebidas de modo dicotômico, assim como a aprendizagem nos diversos domínios dos saberes e fazeres deve estabelecer a dimensão dialógica e heterológica da educação.

Deve-se procurar sempre a presença dos saberes e fazeres articulados entre si, buscando capturar os traços de singularidade e compor, com eles, mapas e rotas não evidentes de tal presença, entre aquilo que é visível e enunciado e o que não aparece e ainda não está dito. Considera-se que, no âmbito escolar, desenvolve-se um tipo de educação compreendida como dispositivo de poder: "Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 1996, p. 44). Qualquer saber

[...] é um amálgama de visível e enunciável, [pois, se] [...] saber consiste em entrelaçar o visível e o enunciável, o poder é sua causa pressuposta; mas, inversamente, o poder implica o saber

enquanto bifurcação, diferenciação sem a qual não passaria ao ato. (DELEUZE, 2005, p. 58-59).

Entre todas as instituições, a escola tem papel destacado e orquestrador das demais, e a ela “[...] podemos creditar a maior parte do sucesso do projeto moderno de instaurar a própria sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO, 2008, p. 31). Além de corresponder à passagem entre a família e as demais esferas, a escola foi instituída como uma das principais máquinas preparadoras não só de corpos dóceis, mas, principalmente, como difusora dos discursos dominadores e dominantes, indispensáveis para a reprodução do *status quo*.

Para Lopes e Macedo (2002, p. 146), a educação formal e as propostas curriculares oficiais estão

[...] inseridas em uma dada reforma [que] visa organizar um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz, portanto, de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processos de controle ou de regulação social.

Os agentes governamentais menos elaboram e propõem, e mais executam alterações significativas nas políticas das instituições (ainda) disciplinares, de forma conjugada e simultânea; porém às de educação formal cabe canalizar e distribuir resultados dessas modificações, ditas necessárias, para outros âmbitos, segundo exigências estabelecidas por organismos internacionais.

Quando Foucault estuda o poder disciplinar, seu mérito não é o de evidenciar

que as relações de poder expressas por modos disciplinares são uma constância na história da humanidade, mas cartografar que, num determinado momento histórico, diversos acontecimentos e rearranjos permitiram, como um conjunto de fundamentos, princípios e técnicas, que os mecanismos disciplinares emergissem como uma técnica de gestão dos homens. Independente a qual tipo de sociedade se faça referência, a dimensão da dominação (seu papel e formas de exercício) é de extrema relevância, quando nos referimos ao lugar da escola (no caso, a pós-graduação *stricto sensu*), pois ela está diretamente imbricada no espectro muito mais amplo, para além do que pode se suceder intramuros daquela instituição.

Como Foucault (2004) e Deleuze e Guattari (1997), ao falarem sobre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, destacamos que por dominação entendemos não somente o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade, incluindo, entre estas, que as fragmentações de saberes são formas de exercício de poder. Isso, tomado com mais seriedade, porque estamos tratando de arcabouço jurídico-político que outorga ao ensino de... um lugar apartado da educação, via a lei como “[...] uma gestão dos ilegalismos, uns que ela permite, torna possíveis ou cria como privilégios da classe dominante” (DELEUZE, 2005, p. 46-47). Então, como afirmou Foucault (1981), sobre a amizade como modo de vida: “[...] é preciso cavar para mostrar como as coisas

foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias; [ou seja, é] preciso fazer aparecer o inteligível sobre o fundo da vacuidade e negar uma necessidade”, especialmente do ensino dos saberes filosóficos, científicos e artísticos no nível de pós-graduação da educação, mesmo que sua importância seja justificada por finalidades, como desenvolver pensamento autônomo, formar cidadãos, profissionais para o mercado etc.

Mesmo numa leitura apressada do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e da Portaria Normativa n. 7, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2009)², percebem-se os arranjos que estão sendo articulados para incrementar o ensino não integrado, o qual, para os gestores responsáveis das políticas públicas nacionais, é a alternativa

para a “crise aguda” desse nível de ensino. É possível romper com a separação entre o ensino científico e a educação profissional técnica de nível pós-graduado? É possível estabelecer uma relação transversal entre a “ciência aplicada” (mestrados profissionais) e a “ciência pura” (mestrados acadêmicos)? Ambos podem existir articulados?

Considerando que ambos são integrados em suas funções pela aprendizagem inventiva, parece-nos que sim.

Ao ser perspectivada na legislação das políticas oficiais a intencionalidade de assegurar aos pós-graduandos tanto a formação acadêmica do professor-pesquisador como a educação profissional, está reaberto o debate sobre a “politecnicidade”, no horizonte da superação da oposição entre o acadêmico e o profissionalizante, que sempre deveriam estar agregados.

Seria possível a integração entre esses “dois mundos”? Considerando a “vinculação orgânica” entre cidadania e mundo do trabalho como os fins atribuídos a esse nível de escolarização formal, o que efetivamente é incentivado como perfil dos egressos da pós-graduação no Brasil? O que resultaria da equiparação entre politecnicidade e pesquisa aplicada e pesquisa “básica” desenvolvida pelo mestrado acadêmico? Formulações dessa ordem intrigam, principalmente, ao considerarmos a vigência do trabalho imaterial, o qual “[...] produz acima de tudo uma relação social [...] e somente na presença desta produção a sua atividade tem um valor econômico” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 46). Deve-se, igualmente, levar em conta que, na sociedade de controle, conforme Hardt e Negri

² A Portaria n. 7, de 22 de junho de 2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), dispõe sobre o mestrado profissional em seu art. 3º. Define o mestrado profissional como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita: “I – a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II – a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; III – a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos”.

(2006, p. 340), o “[...] mando é exercido diretamente sobre os movimentos de subjetividades produtivas e cooperantes”.

Espinosa (2004), embora tenha vivido no século XVII, defendeu ardentemente a liberdade de ensino e deixou manifesto que seu pleno desenvolvimento apenas se efetivaria em um império democrático, onde fosse dada – a cada um – a liberdade de pensar e dizer o que pensa.

Seria essa a forma de educação pública que passou a ser reivindicada no século XX, e que foi chamada de educação pública democrática? Tendo em vista que esta teria como objetivo a formação do *homem completo*, a resposta parece ser negativa: o ensino livre, que compõe a estrutura da república livre descrita por Espinosa, tem em vista justamente a formação do *homem livre*. Esse “homem completo” a que se referiu Luzuriaga (1959) e/ou o “homem integral” da escola unitária gramscianiana (GRAMSCI, 1985) não existe na filosofia espinosana, na medida em que, nessa doutrina, o homem define-se como *parte da natureza*, e essa condição não parecerá jamais conciliável com a expressão “homem completo”.

Entretanto, mesmo não visando à formação do “homem completo”, o “homem livre” da sociedade em rede deveria ser livre para o trânsito entre estas duas completamente conciliáveis dimensões: a da formação especializada e profissional numa área específica de saber e da produção científica?

Se atentarmos para o modo de operacionalização da integração, menos ainda se entendem as diferenças. A proposta

para integrar é razoavelmente simples e constitui-se na combinação virtuosa do ensino e da pesquisa de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. Seria essa proposta incompatível com a formação do pesquisador ou momentos distintos de aprendizagem?

Afora a cidadania, todo o arcabouço legal brasileiro acerca da educação básica e superior aponta para que essa formação prepare para o mundo do trabalho, aliás, de forma muito simplista. Da leitura dos documentos oficiais o que sobressai é que a diferença de uma nova educação, em relação a de “tipo técnico-científica”, é ofertar aos futuros trabalhadores também ferramentas e instrumentalidades dirigidas ao mundo do trabalho, para possibilitar o conhecimento dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Possível, entretanto, no contexto de uma sociedade do conhecimento em rede, pensar a separação entre saberes e fazeres? Quais poderes induzem à separação entre educação e profissionalização em nível de estudos pós-graduados, se a vida de trabalho é regulada e ordenada por uma espécie de imersão em um fluxo contínuo que implica efetivamente a vida, envolve formas de vida que são consequentes umas às outras?

Arrematando a tessitura

Depreende-se daí que as diferentes esferas de formação e de produção de saberes e fazeres na pós-graduação devem ser concebidas como conectadas, como um conjunto – mais do que uma soma

de singularidades cooperantes – que se apresenta como uma rede, um conjunto que define as singularidades em suas relações umas com as outras.

Nesse debate, é fundamental a noção de Inteligência Coletiva como ideia de “potência de ação coletiva” dos grupos, tomando-se como hipótese principal que essa “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação para, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos (TEIXEIRA, 2005). Incrementar a Inteligência Coletiva significa, assim, melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, organizadas a partir da formação de aparatos cooperativos de produção e de comunidade – comunidades cooperativas (HARDT; NEGRI, 2006).

Ao problematizar nessa perspectiva, registra-se que se constitui em decisão política enlaçar pós-graduação e Estado com um sentido utilitário, de acordo com a tônica dos tempos de reformas neoliberais. Há mais do que uma questão filosófica de fundo: tem-se uma intencionalidade prática de constituir uma separação entre formação profissional e formação acadêmica que consideramos desnecessária, pois ambas se encontram no vínculo essencial entre aprendizagem e experiência. Inevitavelmente, mesmo reconhecendo sua importância, os saberes “acadêmicos” e os saberes “profissionais” serão integrados pela constituição do comum e do coletivo, pois um está no outro.

É necessário, portanto, estar atento ao fato de que as “[...] instituições educativas não são lugares neutros” (CERLETTI, 2009, p. 72), por depositarem energias nas relações de saber e poder, interna e socialmente. Todavia isso não é um obstáculo tanto para o ensino como para a pesquisa sobre o ensino de... (inclusive como problema filosófico), porque, conforme o autor “[...] todo saber está sempre exposto a ser interpelado e nisso joga sua condição de possibilidade” (p. 73).

Mesmo cientes de que os problemas do ensino de... estão circunscritos por imagens ortodoxas do pensamento, as quais definem o espaço em que aqueles que se dedicam a pensar o ensino de... devem se enquadrar, não cabe ocupar posição dicotômica, contrária ou defensora da polêmica presença dos mestrados profissionais, mas conceber as diferentes dimensões da educação e do ensino de... como completamente confluentes e integradas. Como afirma Kohan (2002, p. 9), devemos “[...] mudar a relação com uma verdade apenas afirmativa ou negativa, apologética ou condenatória” e, assim, como muitos pesquisadores no Brasil e na América Latina, esforçar-nos a pensar diversas formas de conceber o ensino de... em sua associação intrínseca com a educação e uma pluralidade de sentidos para ensinar e, principalmente, aprender.

Com efeito, se qualquer aprendizagem é constituída por relações, necessitamos compor educação e ensino de... tornando-nos capazes de amarrar essas relações.

Referências

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação dos professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 61-73.

BRASIL. Constituição (1988), *Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 16 jul. 2012.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – *Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 04 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da Educação 2007: razões, princípios e programas*. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 17 ago. 2010.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *Portaria n. 7, de 22 de junho de 2009*. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam o currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 189-205.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

_____. *Foucault* Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1997. v. 3.

ESPINOSA, Bento de. *Tratado da reforma da inteligência*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

_____. *Da amizade como modo de vida*. 1981. Disponível em: <www.filoesco.unb/foucault>. Acesso em: 20 jun. 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

KIRST, Patrícia Gomes; BIAZUS, Maria Cristina. Educação colaborativa: fluxos e redes. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 49-56, dez. 2006.

KOHAN, Walter. "Apresentação". In: KOHAN, Walter. *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 7-10.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959.

SERRES, Michel. *Atlas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TEIXEIRA, Ricardo. *As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público*, 2005. Disponível em <www.corpossem.org/rizoma/redeafetiva>. Acesso em: 20 out. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-38.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da lateralidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1309-1321, set/dez. 2005.

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em maio de 2012

Sexualidade e afetividade na EFA-Puris, MG: o controle dos pais e a religiosidade das famílias

Sexuality and affectivity in EFA-Purism, MG: parental control and religious families

Jairo Barduni Filho*

France Maria Contijo Coelho**

* Doutorando em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG). E-mail: rfbarduni@yahoo.com.br

** Professora Associada do Departamento de Extensão Rural – Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG). E-mail: fmcoelho@ufv.br

Resumo

A presente pesquisa qualitativa foi realizada em uma Escola Família Agrícola (EFA-PURIS) localizada na Zona da Mata/Minas Gerais no ano de 2011, quando foram problematizados os temas afetividade e sexualidade e realizados levantamentos de dados junto aos pais dos educandos da EFA. O objetivo geral do trabalho foi identificar os significados de tais temas junto a esses atores. O trabalho partiu da premissa de que, os pais possuem uma preocupação com os contatos entre os estudantes, encarando inclusive um possível relacionamento como ameaça para o objetivo traçado para os estudantes, no caso a formação escolar. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas e registros de depoimentos.

Palavras-chave

Sexualidade. Afetividade. Família.

Abstract

This study was conducted on a Family Farm School (EFA-puris) located in the Zona da Mata/Minas Gerais in 2011, when the issues were problematized affectivity and sexuality, and survey data conducted with parents of students os EFA. The overall objective of this study was to identify the meanings of these themes among these actors. The work started from the premise that parents have a concern with regard to contacts between students, even facing a possible relationship as a threat to the objective set for students, for college tuition. For data collection, interviews were conducted and records of interviews.

Key words

Sexuality. Affectivity. Families.

Introdução

Esta pesquisa de caráter qualitativo ocorreu no ano de 2011 e pretendeu problematizar temas que normalmente não são comuns de serem discutidos no cotidiano escolar, principalmente, nas escolas rurais e em escolas do tipo Escolas Família Agrícolas (EFAs). Contudo, nessas escolas, as questões ligadas ao desenvolvimento e educação das afetividades e sexualidades são grandes desafios para a gestão pedagógica e a orientação de monitores(as), isto porque os educandos passam quinze dias em período de internato em alojamentos masculinos e feminino, o que proporciona uma intensa convivência de contatos e afetos, tais “contatos excessivos” acabam sendo alvo de vigilância pelos gestores e monitores da Escola. Assim, neste artigo, buscou-se analisar o ponto de vista dos pais a respeito dos tidos “contatos excessivos” que permeiam a vida dos educandos nos espaços da EFA-Puris. Tais “contatos excessivos” foram observados e registrados durante uma semana para, em seguida, relacionar com a análise das entrevistas feitas com os pais.

Contexto da pesquisa: a Pedagogia da Alternância e a EFA-Puris

A verdadeira Escola é a escola da Vida, porque é a vida quem faz a Escola! (CAEKELBERGH, 2010, p. 15)

A gênese das EFA e da Pedagogia da Alternância é relatada por vários autores, dentre eles, Garcia-Marirrodriaga e Calvo (2010). O surgimento desse tipo de escola

deu-se na França, mais precisamente com as *Maisons Familiales Rurales* (MFRs), que se concretizaram em 1937, depois de dois anos de um “período de provas”, que quer dizer, de obstáculos enfrentados como verdadeiras provações na aldeia de Sérignac-Péboudou. O movimento que deu origem a tal Escola surgiu da união de um sacerdote rural, uma associação agrícola e de uma organização de pais. Estes estavam ligados ao movimento sindical da época. Assim, os CEFFAS (Centros Educativos Familiares de Formação Rural) tiveram início e se espalharam mundo afora.

A epígrafe acima vem ao encontro do que é considerado como a verdadeira função da escola: a de unir a teoria e prática em busca de servir e possibilitar a melhoria na vida dos educandos, pois é potencializando o estudante que ele obterá meios para enfrentar as adversidades que a vida impõe a todo instante. A escola da vida é a escola onde o educando tenha voz, e que possua como objetivo mais que uma titulação, ou seja, um crescimento pessoal e amadurecimento de si. Tal amadurecimento não se dá de forma individual, mas sim na construção relacional com o outro, na afetividade em laços de amizade, solidariedade, e mesmo nos conflitos para amadurecimento do educando.

No Brasil, o modelo de EFA começou no estado do Espírito Santo, em 1969, e se espalhou pelo país. A pedagogia da alternância se baseia no método ação – reflexão – ação. Assim, o primeiro ambiente da educação é o familiar, a realidade onde o educando vive, na expectativa de que o educando compartilhe seus saberes nas

EFA e com as famílias e grupos sociais que o constroem.

A Escola Família Agrícola-Puris, de Araponga, surgiu em 2008 da ação e da pressão de um grupo de agricultores organizados a partir do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e que iniciavam um movimento de luta para conquista de terras em conjunto. De acordo com a secretária administrativa da Escola, Maria Rosânia Lopes Duarte, a EFA surgiu da expectativa dos pais por quererem uma escola que auxiliasse os jovens a construir uma ideia melhor sobre o que é viver do campo ou a de que é possível uma vida boa no campo.

Percebe-se que a proposta da Pedagogia da Alternância é uma proposta que vem ao encontro dos anseios das famílias rurais da região contemplada pela Escola, porém, como é uma Escola que recebe tanto moças como rapazes, a preocupação se torna latente entre direção e monitores que acabam se tornando mais que monitores que ministram aulas, e passam a também exercer o papel de vigilantes, sobretudo os monitores internos que permanecem na Escola pelos quinze dias de período-escola, como é chamado o tempo de internato.

As produções de subjetividades

Na EFA assim como em uma Escola urbana, percebem-se práticas que acabam modelando corpos, pensamentos, e formas de agir, que são o que Guattari (1992) chamou de *produções de subjetividade*. É importante frisar que este conceito para Guattari não se restringe a uma subjetividade pessoal, mas sim a uma gama de

possibilidades políticas, estéticas, morais, e lingüísticas, que estão em constante circulação de intensidades no cotidiano.

Guattari e Rolnik (2005) reforçam tal posição, na medida em que apontam para as produções de subjetividades circundantes, tanto as hegemônicas, quanto as de caráter marginal. Ambas as formas de subjetividades estão no âmbito da fabricação sendo produto e produção, convivendo num jogo de intensidades locais e capilaridades pelos espaços, as quais, em uma Escola localizada no meio rural, se tornam várias. As expressões de subjetividade marginais no contexto rural da EFA com jovens vivenciando quinzenalmente em sistema de internato ainda se tornam mais latentes, e por consequência, se tornam alvos de vigilância pelas subjetividades hegemônicas presentes nas figuras de: monitores, gestores e até mesmo por educandos que estão também num jogo de produções subjetivas, e estes últimos também passam a ser vigilantes dos colegas. Ou seja, a subjetividade não pode ser pensada apenas como uma incorporação do que há de exterior nas relações cotidianas.

Um aspecto importante da observação participante feita na EFA foi a respeito de tentar identificar como se davam os encontros de subjetividades masculinas naqueles espaços, tanto os espaços de vigilância pelos monitores, quanto os espaços oficiosos, que poderíamos denominá-los assim, ou seja, espaços de encontros entre os educandos como: cantos escuros, banheiros masculinos, e os próprios alojamentos em que se percebe a latência das subjetividades emergindo, e produzindo

agenciamentos prazerosos, como troca de contatos físicos e experiências expressas em conselhos, e brincadeiras entre os meninos nas quais a inocência e a maledicência se unem em busca de afetos, da busca por tirar “casquinhas” do outro.

A observação das brincadeiras foi vista como uma marca cultural expressiva de um tipo de masculinidade e afetividade. As ‘lutinhas’ evidenciaram condutas afetuosas e não homens “embrutecidos”. Contudo, indagando sobre essas lutinhas, junto a um ex-aluno, ele fez questão de frisar que “aqui não tem nenhum gay, isso que você está vendo aqui é comum. Os meninos são assim mesmo”. As demonstrações se assemelham a um querer de afetividade que não pode ser transposta de forma explícita por não ser aspecto da dita “natureza masculina”.

Ainda em relação ao campo das masculinidades, observou-se que a intimidade masculina é um traço presente no momento do banho, pois o vestiário onde os garotos tomam banho não possui cortina, como o das garotas. Em conversa com a coordenação, monitores e mesmo com os garotos, parece que anteriormente havia uma cortina, porém, como alguns garotos começaram a danificá-la, os próprios garotos a retiraram. Assim é comum um aluno tomando banho e, ao mesmo tempo, conversando com mais dois ou três que ficam do lado de fora esperando. Porém, como se observou, em vários momentos ocorre uma “invasão” de uns no mesmo espaço de banho que esteja ocupado, tornando o banho, assim, coletivo. Tal fato traz o clima da “zuação” para o momento

do banho e, pelo que se observou, faz parte de uma espécie de mais um espaço masculino de conversas e descontração entre “camaradas”, cuja a tônica alterna-se tanto entre “papos” eróticos, quanto sobre o cotidiano deles dentro ou fora da EFA.

Os espaços na EFA são vários, em se tratando de uma Escola rural, há locais diversos para agenciamentos. Porém tais práticas de subjetividade marginais são sempre alvo de vigilância pelas subjetividades hegemônicas ali presentes nas figuras dos monitores, gestores e até mesmo por educandos mais modelados que também passam a ser vigilantes dos colegas. Ou seja, a subjetividade não pode ser pensada apenas como uma incorporação do que há de exterior nas relações cotidianas. Nesse sentido, segundo Guattari e Rolnik (2005, p. 43):

Não existe uma subjetividade do tipo “recipiente” onde se colocariam “coisas” essencialmente exteriores, que seriam “interiorizadas”. As tais “coisas” são elementos que intervêm na própria sintagmática da subjetivação inconsciente. São exemplos de “coisas” desse tipo: um certo jeito de utilizar a linguagem, de se articular ao modo de semiotização coletiva (sobretudo da mídia); uma relação com o universo das tomadas elétricas, nas quais se pode ser eletrocutado; uma relação com o universo de circulação na cidade. Todos esses são elementos constitutivos da subjetividade.

Assim, percebe-se também que as diferentes subjetividades que teimam em permanecer existentes, inclusive

enfrentando e resistindo a vigilância iluminada dos espaços noturnos da Escola, coadunam com a noção de produção que foge a uma noção restrita de poder como bem apontou Foucault (1979, p. 8):

Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Disciplina e responsabilidade: a fala dos pais

Aqui são analisadas as entrevistas realizadas com os pais dos educandos. Nesses diálogos, ficam mais claros os sentidos atribuídos aos temas em questão como desafios de controle a respeito da afetividade e sexualidade dos filhos(as).

Foram registrados depoimentos de pais ou responsáveis pelos alunos, acerca dos temas afetividade e sexualidade. De um total de 51 famílias, 19 foram visitadas. Por meio um pequeno roteiro de questões (anexo IV) buscou-se indagar quais seriam as concepções dos pais acerca dos temas namoro, disciplina e liberdade.

Nos discursos dos pais, assim coletados, ficaram evidentes os valores que eles têm a pretensão de marcar na formação dos filhos e o tipo de relacionamento ou interação que eles têm com eles. Durante as entrevistas, foi possível notar em alguns diálogos, nos quais os filhos faziam questão de evidenciar caracterizadas as relações deles com os pais em casa. Mesmo que para alguns filhos essa influência fosse considerada pouca ou muita, ficou

clara a presença dos pais na formação dos valores nos filhos. Os diálogos permitiram observar forte ligação entre os termos educação, disciplina e responsabilidade, como também havíamos notado na análise das Regras de Convivência.

As primeiras questões do roteiro foram “O filho(a) já namora?”, Se sim, “o que o(a) senhor(a) acha do namoro dele(a)?”. Assim, 47,36 % dos pais confirmaram saber do namoro dos filhos. Contudo falas do tipo “que eu saiba não” (pai), chamaram atenção e revelam certa consciência de que, nesse assunto, é comum haver desinformação por parte dos pais ou até transgressões. De maneira geral, notou-se que esses namoros provocam certo “incômodo” entre os pais, tanto entre os que afirmaram com segurança o namoro dos filhos, quanto entre os pais que negaram os namoros. Todos sabiam, contudo, que seus filhos estavam numa fase “natural” de começar seus namoros, mesmo quando os pais manifestavam certo desconforto em falar do assunto. Com certeza, trata-se de algo sobre o qual o controle é difícil.

Em suas falas, aspectos de gênero também ficaram evidentes. Tudo indica que, para o grupo haveria certa “natureza” mais dócil entre as meninas, além do que elas seriam mais “responsáveis”. Para os garotos é atribuída uma natureza mais indomável/viril em razão de eles serem considerados mais “irresponsáveis”. Essa dicotomia de gênero entendida como marca de natureza, associa menina a um tipo diferente de racionalidade, pois elas seriam mais “cabeças” que os meninos, como se pode ler nos depoimentos que seguem:

- Pra te ser sincero as meninas são bem cabeças e não namoram! (Mãe)
- O único que me deu dor de cabeça foi o menino. (Mãe)

Se para os meninos o “ficar ciscando” é o mais comum, para as garotas “ficar ciscando” é uma postura rejeitada pela família. Tanto assim que, num dos depoimentos, foi manifestado um “Graças a Deus” quando as chamadas garotas “fáceis” se afastaram de um determinado jovem, pois esse tipo “garota fácil” não “prestava para namorar”.

- Ele fica lá “ciscando”, mas namorada firme não tem não. (Avó)
- Ah! sempre ele tá namorando. As meninas não dão sossego, graças a Deus, ele largou uma menina que não largava do pé dele, agora ele fica com uma ou outra. (Tia)

Tudo indica que os pais preocupam-se com os namoros em suas consequências, pois eles trazem limitações para a continuidade dos estudos na condição social que caracteriza essas famílias:

- Tem de terminar o estudo para namorar. (Avó)
- Estudo e namoro nem para moço nem para moça dão certo. (Avó)
- Eu infelizmente, de namorar eu não acho ruim. Primeiro tem de estudar e depois namorar. Porque atrapalha os estudos mesmo. Não tenho nada contra, mas tem de ter tempo. (Mãe)
- Porque ela tá estudando, ela é nova tem quatorze anos, ela está tendo muita oportunidade que a gente não teve. Eu falo de vez em quando: estudar primeiro e depois pensar em namoro.

Nesse último depoimento, é interessante a observação de que os jovens

estariam tendo oportunidades que os pais não tiveram. Ou seja, pode ser que o acesso a uma escola, nos moldes da EFA, coloca os pais diante de situações nas quais eles nunca viveram, o que poderia explicar, em certo sentido, o desconforto ou a insegurança na orientação das condutas dos filhos e a forma como as regras de convivência foram estruturadas. Além disso, pode ser que seus discursos, nos filhos, venham a cair no vazio por não corresponderem às vivências escolares. A intimidade da escola, provavelmente, é desconhecida dos pais, pois, mais que a escola seja ou pretenda ser transparente, a não vivência escolar anterior dos pais os coloca na condição de expectadores externos, estranhos.

A EFA colocou novas condutas e novos espaços de interação, tanto para os pais quanto para os filhos, e é comum o estranhamento, principalmente em se tratando de uma escola não convencional como se propõe ser uma EFA. Mesmo que os pais demonstrem interesse no acompanhamento do funcionamento da Escola, alguns pais se veem limitados nesta participação, em razão da não vivência ou formação escolar, da distância de sua moradia e, como marca cultural já quase “naturalizada”, a pouca comunicação entre pais e filhos em casa. Por isso, tudo indica que o que lhes resta é depositar nos agentes da Escola a confiança na boa condução da educação dos filhos que deve acontecer na Escola.

- Tudo de mais já vai gerar alguma coisa, se os monitores observam

algo a mais irão nos contar, então neste sentido fica a cargo dos funcionários. É claro abraço e beijo não tem problema. [...] Na brincadeira e cumprimento! (Pai)

– Eu acho que não é certo não, de namorar dentro da escola. (Mãe)

– [...] é igual ao caso dela, aconteceu na escola, eu achei certo... eles avisaram. Nós conversamos bastante e ela refletiu de não continuar a namorar. Ela tinha quebrado a regra e nós compareceu lá na escola. É igual lá, **tá sendo bom**. Se fosse na escola daqui (perto da casa da família), que não tem regra, no próprio ônibus [leva os estudantes para a escola] e mesmo que tivesse regras, eles não iriam cumprir.

– Um dos primeiros passos, a partir do momento que ver, ou desconfiar, é chamar os jovens para conversar e resolver. Caso não resolva é conversar com os pais de ambos os lados. Uma vez que na assembleia já foi acordado, então para uma escola que tá começando e busca uma formação diferente, não pode correr o risco que ocorra algo mais grave. Como a própria escola diz: é família agrícola, você tem liberdade até certo ponto, para que tenha o diálogo. Esse é o acordo para que você tenha essa formação para a vida né! (Pai e tio)

Assim, mais que conteúdo dos currículos programáticos, esta é uma escola da vida que permite vivências políticas de como acordar regras e efetivá-las. Um exemplo disciplinar, ligado à questão do namoro e da liberdade, pode ser citado como emblemático e que já foi citado em

depoimento de monitores. Um dos estudantes veio transferido de outra EFA em razão de um relacionamento com uma jovem nas dependências da escola.

– Você sabe da história que aconteceu com ele, não sabe? [...] ele teve problema na outra Efa que ele estudou, justamente por causa de namoro. [...] por isso ele foi para Araponga. Na época ele sabia da norma da escola. Ele extrapolou e estávamos de acordo com a escola. Numa escola com internato tem de ter regras e disciplina. Ele fez o oitavo ano em Sem Peixe e depois foi para Acaiaca e só depois para Araponga. [...] Ela [a moça] era de família pobre e tinha vários problemas na família. Daí sabe como é que é, primeiro rapaz inocente... **Prate ser sincero, eu acho isso um beco sem saída**. O papel é coordenar e não fazer aquilo sério [expulsar o aluno] porque, como é que eu falo... Não há respeito. Então, eu acho que tem de chamar os pais, porque no caso do FULANO, a escola estava certa. **Tem de achar argumentos para mostrar para os dois que não é a hora**. (Mãe; grifo nosso)

Por isso, na pesquisa, quando se indagou “O que a senhor(a) acha do namoro deles?” foi possível perceber grande preocupação em relação aos filhos(as). É ideia geral que o namoro tem “seu tempo certo” e que o ideal é encontrar um parceiro responsável.

– Eu acho de acordo, o rapaz é bom e responsável. (Mãe)

– Ah! A gente acha hoje meio escandaloso, não é dos pior, mas o namoro

de hoje... Eu, assim, com a minha... Eu não gostaria que fosse de qualquer maneira. Mas... os mais novos não pensam assim. (Avó)

- Se tiver namorando na boa? (Pai)

- A gente não apoia escândalo de moça nem rapaz! Mas... Hoje tá difícil né? Muita liberdade. (Mãe)

Muitos pais, contudo, postaram-se claramente contra namorar e estudar, ao mesmo tempo, tendo em vista que o estudo para eles se torna fundamental como projeto de vida para seus filhos (as). As transgressões são confirmadas e condenadas:

- Os alunos estão indo para lá não é para namorar! Se for para namorar tem de ser na minha presença e consentimento. Já é muita responsabilidade monitorar o aprendizado deles lá, eu não quero que monitor fique monitorando namoro da minha filha lá! (Mãe)

De maneira geral, mesmo podendo observar maior ou menor abertura dos pais para com os namoros dos filhos, todos concordam que os sancionamentos aos comportamentos afetivos são uma garantia de futuro para seus filhos(as). Aos monitores é também atribuída muita responsabilidade, e deles os pais esperam ações enérgicas na formação de seus filhos, principalmente porque eles ficam longe de casa.

- Vocês sendo professores deveriam corrigir, nem que seja tirando uma hora para isso. Vocês mesmo têm de conversar com eles, eles conversarem tem nada a ver, mas com falta de respeito não! (Mãe)

- Eu acho que os monitores tem de agir certo, e agir na hora certa!

- Eu acho que quanto mais bravo o monitor é melhor mesmo. E eu até apoio o coro! (Mãe)

A preocupação diferencial entre filhos e filhas traz as marcas de gênero nessas relações familiares e escolares. As filhas são, contudo, mais visadas por acreditarem que a condição de mulher merece e requer maior cuidado por parte dos pais. De certa forma, explicam no momento da discussão sobre sexualidade feita na Escola com o pessoal da Medicina. Ou seja, os pais têm medo dessa mistura, e a Escola também. Essa concepção tradicional entre as famílias foi vista também por Nolasco (1993) em sua pesquisa. O recato das filhas é um divisor de águas e uma forma estruturante da dinâmica social que se vê reproduzida nas famílias, o que coloca desafios (limites) à educação transformadora que se pretende na Escola. Entre manter a tradição e promover mudanças, as famílias sinalizam a necessidade de segurança e controle das consequências:

- O que a gente sempre fala, não é preocupar com o filho, mais com a filha o "ouro da vista da gente". A gente, como homem, tem esse pensamento machista, não é fulano [monitor] você tem a Fulaninha [filha] lá, que já é uma mocinha. Você sabe como é que é. A gente sempre fala de ter de respeitar a filha dos outros. (Pai)

- Se acontecer alguma coisa, não vai ser por falta de diálogo. (Mãe)

Nessas formas de narrativa, ficaram claros os desejos dos pais de que a EFA

reforçasse as regras, mesmo sabendo da complexidade que existe em lidar com temas tão delicados

– Eu acho que “nem tanto o céu, nem tanto o inferno”, nos tempos de hoje falar um menino chegou lá e ambos se gostaram, a escola deveria ficar mais atenta no sentido que aqui é proibido de falar que não rola, **se podar de uma vez é pior fica, se falar que pode liberar complica também.**

– Regra tem que ter, até aqui pode ir, tem um “teto”, uma regra valendo! (Pai, setembro de 2011)

– Por mais que eles conversem, tem de conversar mais um pouquinho, o namoro não é só beijar. (Mãe)

– “Eu acho que a escola tem de ter um **“jogo de cintura”**, tem de ter um carinho no trabalho com os alunos, tem de ocupar eles mesmos.” (Pai)

Entretanto os pais consideram que alguns seriam positivos no processo pedagógico. Outros, contudo, são considerados “excesso”. Essa classificação corresponde aos objetivos de ensino presentes na EFA. O “normal” e o “não normal”, aparecem nas falas dos pais ligados às expressões responsabilidade, respeito e liberdade.

– Já é próprio do grupo acontecer a ligação uns aos outros, porque o ambiente escolar é local onde se faz amigos. (Pai)

– Dentro do limite do normal, eu acho normal, tudo que não atrapalhe a vida do outro é normal para mim. (Mãe)

– Qualquer ato que **infrinja maior responsabilidade** seria impróprio para eles, pois, eles não estão prontos para esta responsabilidade. (Mãe)

– Eu vejo que a escola tem como trabalhar sobre o assunto, sobre o namoro, disciplina, liberdade muito bem! (Mãe)

– O pior é que nesta fase eles estão muito com esta questão que **comigo não acontece.** (Pai)

A preocupação com a gravidez precoce inesperada ou indesejada, entendida como prejudicial para os estudos pretendidos pela família para seus filhos(as), implicou uma atribuição de imersa responsabilidade para gestores e monitores na EFA. A credibilidade da Escola pode ser colocada em cheque, pois o espaço de formação da EFA extrapola sua área geográfico-pedagógica:

– É uma **“faca de dois gumes”**

– Às vezes lá dentro da escola não acontece nada, mas fora sim!

– O fator extremo é engravidar, mais como vai saber que não rolou dentro ou fora da escola?

– Este é meu “teto”, pois, aí a escola **cai no desmando, perde o respeito.** (Pai)

Também apareceu nos depoimentos dos pais uma preocupação em relação ao excesso de brincadeiras de mau gosto.

– O que pode haver é brincadeira saudável e entrosamento, divertimento mas com respeito e responsabilidade. O que não deve haver é namoro uma vez que se abre exceção diante dos “garra, agarra”. Acho que devemos evitar que aconteça para , no futuro, nenhuma família do jovem possa atrapalhar o futuro: Brincadeiras que deva evitar são aquelas que causam **danos morais e físicos**, que pode

machucar, aleijar. Acho que não deve haver. Alguns trotes são saudáveis para o entrosamento, eu mesmo brinco, isso devia ser levado em conta para a confiança entre eles. (Pai)

Nas entrevistas com os pais, apenas uma vez houve fala explícita em relação a sexo na escola, e veio de uma tia que deixou claro até que ponto é compreensivo para ela os contatos:

– Sexo de jeito nenhum! Lá dentro da escola não, é falta de respeito.

– Eles podem bater papo, dar uns beijinhos, mas essa outra coisa, de jeito nenhum. (Tia)

No roteiro das entrevistas, estava previsto indagar aos pais se eles conversavam com os seus filhos(as) por meio da seguinte pergunta: Sobre este assunto, que orientação o senhor(a) dá em casa e qual a senhor(a) gostaria de ver acontecer na escola? Contudo as respostas foram em outro sentido. Muitos reafirmaram a confiança entre pais e escola, a participação dos pais na construção das regras da escola tornou-se uma espécie de aval discursivo para que estes encaminhem seus filhos(as) para estudar na EFA.

– Longe de casa as coisas complicam. Aí a gente já orienta, já sabe o sistema, que se fosse liberal a escola aceitar namoro, **eu não iria aceitar**. A gente confia, precisa de ordem, porque é bom, se fosse de qualquer namoro como é que ficava né? (Mãe)

Ainda em relação às respostas a essa pergunta, percebeu-se ênfase nos termos respeito e responsabilidade.

– Orientação que eu tenho dado com minha esposa, é que dentro de sala de aula e fora aprendam respeitar as pessoas. (Pai)

– Sejam sinceras e saibam brincar. Se errou, que tenha a humildade de assumir. Acho que a Efa tem cumprido este papel. No momento de punir, acho que tenho que punir, acho que às vezes **falta profissional para esta demanda** e na medida do possível temos tentado dar conta dessa demanda. (Pai)

A mídia (TV) também foi lembrada como fonte de informação sobre sexualidade, o que para eles, exige cuidado. Nas respostas, a fatalidade de informações midiáticas, implícitas ou explícitas, torna o “conversar abertamente” com os jovens sobre sexualidade uma necessidade.

– Aqui eu converso abertamente todos os assuntos. Elas têm liberdade de conversar e perguntar. Eu acho que sou aberta. Lá na Efa eu acho que devia conversar, com certeza, Porque eu acho que tem de ter limite no namoro, tem de conversar abertamente. **E a TV hoje mostra tudo né?** (Mãe)

Na finalização das entrevistas, procurou-se saber que efeito os pais percebiam em relação à pedagogia da alternância. Estaria, de fato, esta proposta pedagógica sendo um diferencial na vida dessas famílias. Para tanto, foi posta a seguinte pergunta: O que a senhora espera da EFA hoje e como a senhora avalia a atuação dos monitores e coordenação da escola?

Na maioria das respostas, foi possível perceber forte conexão entre os valores dos pais e a proposta política pedagógica

da escola. A grande maioria concorda com as regras que preservam seus filhos(as) de brincadeiras de mau gosto e de relacionamentos dentro da escola.

– Eu espero que aconteça uma boa disciplina ... (eu esqueci o que eu ia dizer?)... Eu acho que ela é um lugar bom! Eu espero uma boa formação do Wallace lá! (Mãe)

– Olha,... Até agora eu não tenho o que reclamar. (Pai)

– Eu acho que a escola tem de ter um jogo de cintura, tem de ter um carinho no trabalho com os alunos, tem de ocupar eles mesmos.

– A Efa de vocês, [dirigindo-se aos monitores] tem gente que não é fácil, **então temos de “tirar o chapéu” para vocês, “é algo de dá no vento”**. Olha teve um menino que morou aqui conosco e era seminarista, ele me falou que roubava frango no seminário e preparava para comer no dia seguinte.

– Então, se acontece isso dentro de um seminário? (monitor)

– Limite é algo que tem de ter mesmo. (Pai)

A comparação entre a EFA-Puris perante outra EFA.

– Eu achei [a Efa] **um pouco mais liberal** do que a de Acaiaca.

– Eu percebi que na escola de Acaiaca, ele começou a ser mais rebelde, e quando ele se foi para Araponga, ele pegou mais responsabilidade, que a escola colocou para ele isso. ele sofreu muito em Acaiaca para Araponga, e tudo isso, até pelo fato que ele era muito fechado. Ele foi obrigado a falar e a andar sozinho.

Na primeira vez nós o levamos lá, e na volta ele voltou sozinho, e com certeza ele amadureceu isso para ele e foi bom. (Mãe)

A transcrição acima aponta e reforça o que foi dito por uma funcionária da Secretaria de Educação-MG em visita rotineira à escola no mês de abril. A EFA de Araponga era a EFA mais bem estruturada em todos os sentidos sem comparação às outras EFAs da região. Segundo a secretária, o que destoa Puris das demais são os aspectos de estrutura física, quantidade de educandos matriculados e sua organização pedagógica. Esses documentários indicariam “dificuldades” diversas pelas quais outras EFAs que compõem a área abrangida pela Delegação de Ensino de Ponte Nova, a qual para esta funcionária está lotada.

Oração da EFA Puris – Araponga, MG

*Obrigado Senhor,
pela terra onde produzimos nossos
alimentos.
Queremos alcançar a sustentabilidade
praticando a agroecologia.
Juntos, com união e força de vontade,
alcançaremos nossos objetivos.
Queremos agradecer e pedir a benção
para todas as mãos que produziram
o alimento aqui presente que sacia
nossa fome.
Que nunca nos falte o alimento, nem a
nossos irmãos.
Amém.*

A oração segundo Maria Rosânia, secretária administrativa da escola, foi composta com a intenção de não enfatizar nenhuma crença religiosa, até porque na EFA “há a congregação de várias crenças religiosas”. Tal composição pretendeu não dar nenhum privilégio a qualquer crença pessoal de qualquer estudante. Como ela destaca, o foco foi no trabalho com a terra e no manejo sustentável e agroecológico, o que são considerados princípios de coesão e orientação filosofia daquela EFA-Puris.

Na escola também não há símbolos religiosos em paredes ou em qualquer outro espaço físico, o que diferencia das observações feitas nas casas das famílias visitadas, onde se podem perceber vários objetos religiosos expostos, tanto em paredes, nos cômodos das casas ou adornando estantes e mesas. A maioria dos objetos religiosos indicava que a maioria dos estudantes tem famílias católicas. Mas alguns jovens são de famílias ligadas a Igreja como a Evangélica.

Em uma das visitas às famílias, uma avó fez questão de mostrar uma capela que ficava a poucos metros de sua casa. Ela disse rezar todos os finais de semana, e que sua neta (educanda da EFA) rezava com ela nesses dias. Manifestou sua crença na seguinte expressão: “*Menino! Sem Deus nós num são nada não*” (Avó).

Ficou nítido também o compromisso de alguns educandos (e seus pais) moradores do centro do município de Araponga com a missa para as crianças, que ocorre sempre aos sábados, à tarde, na Igreja central do município. Tudo indica que é ao redor dela que também os habitantes

da cidade se encontram. Na praça central é onde também acontece o reencontro com amigos e parentes ocorrendo nesse momento o descanso com as compras feitas no centro na espera do transporte que vai levá-los(as) até sua comunidade rural. Nesse tempo (ônibus, carro de um conhecido ou moto), é momento de interação, de troca de informações (fococas) e de criação de laços importantes na vida social dessas famílias. Em meio a esses encontros é que as práticas religiosas assumem a importância como marca de valor cultural para as famílias.

Sobre a religiosidade no meio rural, Scott (2007) fala sobre a importância na congregação do local através do símbolo da igreja. Segundo o autor: “[...] a igreja situada num contexto local não é a Igreja (com I maiúsculo), e sim uma adequação dela ao conjunto de atores e eventos históricos que operam no cotidiano dos grupos sociais locais que a compõem” (SCOTT, 2007, p. 15).

Ainda segundo o autor, a religião e a sexualidade entram fortemente no esquema de morais socioculturais contextualizadas. Por isso, é necessário compreender a história e as estruturas de poder de um determinado local para se ter a noção mais clara dessa relação entre sexualidade e religião. Como este não foi o foco do presente artigo, não houve a intenção de se aprofundar na análise das redes sociais de trocas, sexualidades e afetividades, vinculadas às crenças religiosas das comunidades rurais de Araponga. Contudo, apenas como apontamento acerca do contexto municipal da EFA, achou-se por bem registrar essas

observações, pois tornou-se evidente que os encontros sociais religiosos cumprem papel importante no delineamento dos espaços e das formas de controle social das condutas afetivas e até sexuais no municípios.

Conclusão

Os significados atribuídos aos temas afetividade e sexualidade para pais remetem à preocupação com uma gravidez inesperada, principalmente em relação às filhas(os), que acabam se afastando da escola caso isso aconteça. O chamado “namoro”, expressão sob a qual Escola e pais permitem-se discutir os temas sexualidade e afetividade, tem de ter limites. O tempo para estudar é considerado diferente do tempo para namorar. A prioridade dos pais é para os estudos, e acreditam que as duas coisas (namoro e estudo) não combinam.

Eles também se preocupam com o que chamam de “contatos exagerados” que os educandos podem ter entre si dentro da escola. As brincadeiras “exageradas” não seriam aprovadas pelos pais. Além disso, também se preocupam com o que chamam de “influências externas” de valores, principalmente a da TV. No tocante a essas diversas preocupações, o que as famílias desejam não se contradiz com a política realizada na Escola, afinal Escola existe como resultado da ação e vontade dos pais.

Merece aqui um destaque as respostas dos pais “*que eu saiba, não*” para a questão “seu filho(a) namora?”. Essa pru-

dência na resposta pode ser interpretada da seguinte forma: quase todos sabem que essa autoridade não é total e que não há um controle total da vida sexual e afetiva de seus filhos. Isso é motivo de angústia para a maioria dos pais, já que o não é dito e causa angústia para quem exerce a função de controle. Como diria Foucault, a obrigação de falar é uma forma de controle.

Constatou-se durante a pesquisa que os meios de controle que a Escola possui em relação aos “exageros” de contatos estão presentes nas regras de convivência. Esses controles acentuam uma estrutura escolar regida pela pedagogia de alternância. Para pais e direção são necessários tais controles, pois, sem o mínimo de regras claras, o convívio fica comprometido. Segundo eles, a confiança dos pais numa Escola sem tais regras tenderia a desaparecer. A continuidade da confiança dos pais e a consolidação (institucionalização) da Escola estariam fadadas ao fracasso. Caso as regras não fossem cobradas, como bem disse um pai: “*Tem de ter um teto*”, no sentido de que precisa haver um acordo sobre limite, enfim, uma estrutura de ordem. Tais controles mesmo parecendo apenas funcionais, não fogem a um modelo de coibição da ação das subjetividades e revalorização dos valores. Tradicionalmente cultuados.

As famílias do meio rural ou de pequenas “cidade rurais” acumulam experiências de controle social distintas das famílias de grandes centros urbanos. Contudo, como em qualquer sociedade, as transgressões também acontecem. É possível ler nas manifestações dos pais as

tradições morais e seus valores, que estão diretamente conectados ao modo de vida do campo. Sem tais regras, estaria a EFA colocando em risco, inclusive, a paridade de gênero que a Escola construiu, como uma característica distintiva dentre as demais EFAs da região.

Desta conclusão pode-se dizer que, para melhor compreender a sexualidade e a afetividade em qualquer grupo social, é preciso olhar elementos dos mais diversos que se apresentam no cotidiano dessas famílias.

Referências

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUATTARI, Félix. *Caosmose*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA. *Plano Político Pedagógico EFA – PURIS*. Araponga, MG, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução e organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Puig Pedro. *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. (AIDEFA).

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1993.

SCOTT, Parry; ATHIAS, Renato; QUADROS, Marion Teodósio de. *Saúde, sexualidade e famílias urbanas, rurais e indígenas*. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2007. 190p.

Recebido em julho de 2012

Aprovado para publicação em setembro de 2012

Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas – 2003-2010¹

Higher education policies and programs of permanence for public universities – 2003-2010

Débora Nepomuceno de Souza*

Mariluce Bittar**

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

E-mail: debora.nepomuceno@hotmail.com

** Doutora em Educação (UFSCar). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: bittar@ucdb.br

Resumo

Este artigo apresenta a análise dos programas de permanência implementados nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul, em específico a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), de 2003 a 2010, no âmbito das políticas de expansão da educação superior. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados: a) análise documental e de legislação; b) entrevistas semiestruturadas com alunos bolsistas dos programas de permanência da UFMS. Os resultados indicam que no governo de Luiz Inácio Lula da Silva foram implementados e/ou regulamentados programas de educação superior para possibilitar a permanência dos estudantes nesse nível de ensino, como por exemplo, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Demonstram também que a permanência na IES pública não se restringe à matrícula, mas às condições econômicas para arcar com as despesas mínimas exigidas para cursar a educação superior. Conclui-se que as políticas públicas não devem garantir apenas o acesso; necessário propiciar também a permanência e a conclusão do curso em que o aluno está matriculado.

Palavras-chave

Política de Educação Superior. Programas de Permanência. Universidades Públicas.

¹ Este artigo foi elaborado tomando como base a pesquisa "Política de Educação Superior e os Programas de Permanência para Universidades Públicas – um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – 2003-2010", de autoria de Débora Nepomuceno de Souza (2012), desenvolvida como Dissertação de Mestrado, sob a orientação da professora Mariluce Bittar, com o apoio financeiro da CAPES e do CNPq. Neste texto, as autoras trabalharam conjuntamente no sentido de analisar alguns aspectos que mereceram mais aprofundamento teórico.

Abstract

This article presents an analysis of the programs implemented in the remaining public universities of Mato Grosso do Sul, in particular the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), from 2003 to 2010, under the policies of expansion of higher education. Methodological procedures were used: a) document analysis and legislation, b) semi-structured interviews with students scholarship programa remain UFMS. The results indicate that the government of Luiz Inácio Lula da Silva, have been implemented and/or regulated higher education programs to enable students stay in this level of education, such as the Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Also show that the permanence in public HEIs is not limited to registration, but economic conditions to afford the minimum expenditure required attending the higher education. We conclude that public policies should not only ensure access; also need to provide permanence and completion of the course in which the student is enrolled.

Key words

Higher Education Policy. Programs Remain. Public Universities.

Introdução

Este artigo apresenta como objeto de análise os programas de permanência nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul, em específico a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no período de 2003 a 2010. A pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs)², vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A definição dessa temática teve sua origem no período em que foram desenvolvidas, no GEPPEs-UCDB, duas pesquisas intituladas: a) “Ensino Noturno: Acesso e

Democratização do Ensino Superior”; e, b) “Programas de Permanência do Estudante do Ensino Noturno na UCDB”. Esse estudos estavam vinculados a um projeto mais amplo, que analisava a problemática da expansão da educação superior no Brasil e o ensino noturno como uma das estratégias utilizadas pelas políticas públicas para democratizar o acesso à educação superior.

Observou-se, ao longo dessas pesquisas, que, de modo geral, os programas assistenciais de apoio ao acadêmico, em especial nas Instituições de Educação Superior (IES) privadas, de caráter comunitário e confessional, têm por objetivo contribuir para que o estudante tenha condições de permanência no curso superior de modo a concluí-lo. Verificou-se, também, que o ensino noturno, ao longo dos últimos anos, transformou-se em uma estratégia de acesso à educação superior, pois nele o estudante busca sua formação profissional, enquanto o trabalho remunerado durante o dia, oferece-lhe subsídios financeiros para viabilizar os estudos.

² O GEPPEs funciona desde 1999, e desde sua origem, centraliza seus estudos no campo da educação superior; possui significativa produção científica publicada e/ou apresentada pelos pesquisadores em eventos científicos nacionais e internacionais. Para mais informações acessar o site do Grupo: www.geppes.ucdb.br.

Tendo como base dados de pesquisas anteriores e aquelas realizadas por outros integrantes do GEPES e, juntamente os aprofundamentos teóricos desenvolvidos durante esse período, procedeu-se à continuidade dos estudos, tanto individuais, quanto coletivos, articulados às pesquisas de caráter regional e nacional.

Existem significativas produções e pesquisas científicas sobre o acesso e a permanência dos estudantes nas IES privadas³; no entanto, no que diz respeito aos programas de permanência em IES públicas, percebeu-se a falta de pesquisas referente aos programas implantados, especialmente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Nas IES privadas, o tema mais encontrado no levantamento do “estado da arte” refere-se ao Programa Universidade para Todos (ProUni), como parte dos programas de governo que oferecem bolsas de estudos parciais ou integrais em instituições privadas de educação superior⁴.

Em relação a uma IES pública, entende-se que a questão da permanência não se restringe à matrícula, mas também às condições socioeconômicas para arcar

com as despesas mínimas exigidas para cursar o nível superior, como por exemplo: transporte, moradia, alimentação, vestuário, aquisição de material acadêmico, entre outros.

Em meio a essas informações, questionou-se o papel da educação e principalmente o do governo federal em relação aos programas de permanência oferecidos aos alunos desprovidos de condições para cursar uma IES pública, levando em consideração as dificuldades citadas anteriormente, uma vez que a maioria dos cursos é oferecida no período diurno/integral, e muitos desses alunos, para se manter, precisam trabalhar no período diurno e estudar no noturno.

Delimitou-se, portanto, nesta pesquisa, a questão dos programas de permanência para os estudantes matriculados em cursos de graduação presencial nas IES públicas, no caso, a UFMS, no período de 2003 a 2010, que corresponde ao momento da história política brasileira que se iniciou com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, em 1º de janeiro de 2003 e o término de seu mandato em 31 de dezembro de 2010.

Para obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas por meio de roteiro semiestruturado com alunos que utilizam a Bolsa Ação Permanência ou Auxílio Alimentação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Desse modo, situamos a relevância da temática aqui proposta como continuidade aos estudos desenvolvidos e, em especial, por avançar numa especificidade que ainda está pouco estudada,

³ Para chegar a esta conclusão foi realizado o chamado “estado da arte”, que consistiu no levantamento das produções científicas em alguns bancos de dados, com o objetivo de identificar lacunas nessa produção e definir e delimitar o objeto desta pesquisa. Dados os limites de espaço deste artigo, bem como o seu foco, não é possível apresentar essa discussão no corpo deste texto; as informações completas constam em Souza (2012).

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3630>. Acesso em: 22 abr. 2013.

pretendendo, assim, contribuir para a ampliação e consolidação dessa área de pesquisa, em desenvolvimento, pelos pesquisadores do GEPPES-UCDB, do Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Rede Universitas/Br⁵.

1 Programas caracterizados como de permanência para universidades públicas

O estudo das categorias acesso e permanência relacionam-se ao paradigma da igualdade, uma vez que a gratuidade da matrícula e da mensalidade não é suficiente para garantir o acesso físico e a manutenção do estudante na universidade (SARKIS, 2004).

Sarkis (2004, p. 96) ainda destaca que:

[...] no Brasil, [...] a equidade de acesso só é válida se houver também condições de permanência no ensino superior, que não discrimine as condições sociais, econômicas e culturais do estudante [...], pois, mesmo com a classificação feita no vestibular, à evasão é elevada atingindo mais intensamente as classes sociais menos favorecidas.

Para a permanência relacionada à igualdade, destacamos as políticas públicas que proporcionam aos acadêmicos

a permanência. Não se pode negar que os estudantes da classe trabalhadora ou estudantes de período integral acabam tendo como solução, mesmo que parcial, os programas assistenciais disponibilizados pelas políticas de governo.

Zago (2006) refere-se a um estudo do observatório universitário da Universidade Cândido Mendes revelando que 25% dos alunos universitários são tão carentes que não têm condições de ingressar na educação superior, mesmo que ele seja gratuito. Esses estudantes, para serem incluídos no sistema de educação superior, dependerão bem mais do que a gratuidade. Necessitam de bolsas de estudos, bolsas de extensão, de restaurantes universitários, de moradias estudantis, entre outras (2006, p. 09).

Com o objetivo de minimizar as diferenças raciais e sociais no acesso a uma vaga de educação superior, o governo Lula, em seus dois mandatos, (2003-2006 e 2007-2010) implementou programas de caráter compensatório, como estratégia para assegurar o acesso e a permanência de segmentos historicamente excluídos desse nível de ensino.

Os dados obtidos nas pesquisas anteriores realizadas pelas autoras deste artigo, indicaram que, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram implementados ou reformulados programas de educação superior para possibilitar a permanência dos estudantes nesse nível de ensino, e os programas identificados foram: a) o Programa de Educação Tutorial (PET); b) Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); c) Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

⁵ Mais informações sobre o GT Política de Educação Superior da ANPEd e a Rede Universitas/Br, acessar <<http://www.anped11.uerj.br/indexatual.html>>.

(PEC-G); d) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); e) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); f) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), g) Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) h) O Programa de Extensão Universitária (ProExt); i) Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁶.

Segundo dados da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE), da UFMS, dos programas mencionados, aqueles que foram implementados pela Universidade, são: PET, PIBIC, PIBID, ProExt, INCLUIR, REUNI, PNAES.

O PNAES⁷, implantado em 12 de dezembro de 2008, é uma das ações oriundas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) elaborado e inserido no primeiro mandato do governo Lula, tendo como objetivo atender aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, das IFES, visando a promover o apoio à permanência e conclusão dos alunos de baixa condição socioeconômica. O Programa apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Educação Superior

(IFES). O objetivo é

[...] viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. (BRASIL, PNAES, 2010).

Oferece, também, assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o seu desenvolvimento.

2 Programa Bolsa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sua relação com a Bolsa Ação Permanência e Bolsa Auxílio Alimentação na UFMS

O PNAES é o Programa que possibilita às IFES definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados com recursos financeiros para colaborar na permanência, e a utilização dos recursos repassados é feita de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial.

A consolidação do PNAES pelo Governo Lula reside no reconhecimento de sua importância estratégica para ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, reafirmando os seguintes objetivos contidos no Art. 2º do Decreto n. 7.234/2010:

⁶ As especificidades desses programas não poderão ser abordadas neste artigo, devido à limitação de espaço. No entanto as informações completas podem ser obtidas em Souza (2012).

⁷ O PNAES é o Programa selecionado no âmbito da problemática desta pesquisa, razão pela qual foi disponibilizado o contato com os acadêmicos bolsistas, mediante solicitação formal à PREAE-UFMS.

- I – **democratizar as condições de permanência** dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV – contribuir para a **promoção da inclusão social pela** educação. (BRASIL, 2010, [s.p.], grifos das autoras).

O PNAES estabelece que sejam atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Portanto as ações de assistência estudantil estabelecidas pelo PNAES indicam, como prioridade, viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico do aluno, contribuindo de forma que minimize as situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição.

Em relação ao financiamento, fica determinado, por meio do Decreto n. 7234/2010 que a verba deve ser repassada às IFES, pois são responsáveis pela implantação das ações e pela definição dos critérios de seleção dos alunos que são beneficiados pelos projetos. Apesar de indicar os eixos prioritários, fica a cargo da universidade distribuir e aplicar a verba.

Conforme Art. 7º “Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3º e 4º” (BRASIL, 2010, s.p.).

O PNAES, na UFMS, é desenvolvido mediante a **Ação Bolsa Permanência e Ação Auxílio Alimentação**. A Ação Bolsa Permanência integra a Política de Assistência Estudantil da UFMS e destina-se aos estudantes comprovadamente de baixa renda, regularmente matriculados em um dos cursos de graduação presencial da UFMS. O setor responsável na UFMS pelas bolsas é a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE).

Segundo o artigo 2º da Resolução n. 7, de 7 de fevereiro de 2011, da UFMS, em vigor no período de realização desta pesquisa e que aprovou o regulamento da Ação Bolsa Permanência da UFMS, os seus objetivos são:

- I – atender, com prioridade, ao acadêmico de baixa renda, auxiliando-o financeiramente para sua manutenção e do seu curso garantindo, dessa forma, sua permanência na Universidade, ao mesmo tempo em que contribuindo para sua formação integral;
- II – propiciar meio de integração teórico-prática na área de formação do acadêmico;
- III – despertar no acadêmico, hábitos e aptidões compatíveis com sua futura atividade profissional; e
- IV – possibilitar a integração entre o corpo discente, docente, e técnico-administrativo da UFMS.

A Ação Auxílio Alimentação tem por objetivo subsidiar a alimentação dos alunos de comprovada carência socioeconômica dos cursos de graduação, presenciais, da UFMS.

As condições de bolsistas, em atividades de extensão, monitoria ou estágio remunerado, conforme convênio entre a Universidade e outras instituições, transformam-se em uma vantagem para o estudante, pela possibilidade de utilizar computador, internet, espaço físico para estudar, além de estar em contato permanente com a Instituição, pois se sabe o quanto essa condição pode representar para a sua vida acadêmica. Em geral, esses estudantes permanecem todas as jornadas na universidade e apropriam-se com maior intensidade da cultura acadêmica.

3 Resultados das entrevistas e análise dos dados

Os acadêmicos entrevistados para esta pesquisa⁸ foram: o acadêmico A, que tem 23 anos, cursa o 8º semestre do curso de Enfermagem sendo período integral, é solteiro e atualmente mora com os pais, não trabalha e recebe ajuda da família, cuja faixa de renda mensal é de 3 a 10 salários mínimos, cursou todo o ensino médio em escola pública e entrou na universidade com 19 anos, dentro da taxa líquida para Educação Superior.

O acadêmico B concluiu o curso

de Artes, em período integral, no mês de dezembro de 2010, tem 48 anos, é casado, sendo o principal responsável pelo sustento de sua casa, onde residem 6 pessoas vivendo com renda mensal de 3 a 10 salários mínimos, cursou também todo o seu ensino médio em escola pública e entrou na universidade com 43 anos de idade.

Por fim, a acadêmica C cursa o 8º semestre do curso de Enfermagem, período integral, tem 22 anos, casada, não trabalha e recebe ajuda da família, em sua residência moram três pessoas que sobrevivem com renda de 3 salários mínimos, entrou na universidade com 19 anos, tendo cursado todo o ensino médio em escola pública. Essas eram as características do perfil dos estudantes no momento de realização das entrevistas.

Questionado sobre o que significava estudar em período integral, o acadêmico B, que é o principal responsável pelo sustento da família, afirmou:

A partir de quando eu comecei a receber a bolsa a vida facilitou, o primeiro ano era muito difícil para mim, como eu era um artista autodidata eu poderia trabalhar em qualquer horário, então isso aí, unia uma coisa a outra, mas só que é muito difícil, mesmo você sendo um artista, prá sobreviver da sua arte, é uma própria arte, e aí se você não tem tempo para se dedicar você tem que arrumar um jeito, o jeito que arrumei foi de ir produzindo as telas, não tinha muito tempo. [...] Mas foi uma facilidade muito grande pra mim quando recebi a bolsa [...] eu não precisei mais produzir aquelas telas que me custavam muito tempo, **pude**

⁸ Para todos os sujeitos entrevistados foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (SOUZA, 2012).

me dedicar mais tempo para participar dos programas de extensão dos projetos que a universidade oferecia, todos que surgiram durante os anos que eu estava dentro da universidade, eu participei, eu consegui participar, então eu tive em 2008 ou 2009 eu tive 408 horas de monitoria da disciplina de pintura, onde pude auxiliar o professor na sala de aula, onde pude auxiliar os alunos fora da sala de aula, também, no ano de 2010 eu pude participar além de um projeto de extensão que foi exposição no corredor da Universidade, participei da monitoria, e pude participar do programa do 2º encontro dos bolsistas permanência que apresentei dois trabalhos e um com a participação do público. (Entrevista, acadêmico B, 2011, grifos das autoras).

O acadêmico relata que, antes da concessão da bolsa, por ser um artista autodidata, poderia fazer o seu próprio horário de trabalho, porém o tempo “vago” de que dispunha durante o período do curso era reservado para a elaboração de novas telas a fim de colaborar no sustento da casa, fato sobre o qual se refere afirmando que “para sobreviver de sua arte, é uma própria arte”, o que deixa claro suas dificuldades financeiras e a falta de tempo para se dedicar aos estudos.

Por meio dessa entrevista, é possível perceber a importância da Bolsa, pois, além de contribuir com recursos financeiros para a permanência e conclusão do curso, proporciona também maior relação com a própria área de estudo do acadêmico, podendo desenvolver planos, projetos,

atividades relacionadas ao interesse de seu curso, colaborando na sua formação.

Sobre os recursos financeiros recebidos pelos acadêmicos, a Resolução n. 7/2011 o Art. 3, parágrafo único, informa que o “[...] valor da bolsa será fixado em 67% (sessenta e sete por cento) do salário mínimo vigente”. Ou seja, por meio da Lei 12.382/2011, o valor do salário mínimo correspondente ao ano em que realizamos a pesquisa era de R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais), o aluno bolsista recebia então o valor de R\$ 365,15 (trezentos e sessenta e cinco reais e quinze centavos) por mês⁹.

É esclarecido também a origem dos recursos, no Art. 6 da Resolução 7/2011 “Os recursos financeiros, para o pagamento dos bolsistas, serão do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). As vagas para bolsas são disponibilizadas conforme previsão orçamentária do PNAES.

No edital n. 005/2011-PREAE foram disponibilizadas 300 vagas destinadas aos acadêmicos. Os acadêmicos participantes da Ação Bolsa Permanência devem dispor de doze horas semanais para desenvolvimento de atividades de livre opção conforme o perfil, interesse e habilidade de cada um, priorizando sua área de formação, podendo integrar

⁹ Esse valor é correspondente ao ano que em realizamos a pesquisa (2011), hoje por meio do Decreto n. 7.655, de 23 de dezembro de 2011, desde o dia 1o de janeiro de 2012 o salário mínimo passou a ser no valor de R\$ 678,00 (seiscentos e vinte e dois reais). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7872.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

projetos nas áreas de ensino, pesquisa ou extensão, como também vincular-se às ações que permitam o aproveitamento de suas habilidades nas áreas de cultura e do desporto. Essas atividades são elaboradas junto com um tutor, docente ou técnico-administrativo da UFMS, e constarão do Plano de Atividades, o qual deverá ter ciência do Coordenador de Curso correspondente.

A bolsa me dá o valor de financiamento, e tenho que cumprir uma carga horária, essa carga horária, no nosso currículo em relação ao curso integral, é impossível da gente trabalhar em relação uma unidade, por exemplo, um setor da universidade, então, o planejamento é você que constrói junto com seu tutor, a minha tutora é minha Professora de Enfermagem e eu trabalho com ela, na parte de levantamento bibliográfico, então esse é um serviço que eu posso estar fazendo em um período que não estou em aula, como uma Iniciação Científica. (Entrevista, acadêmico A, 2011).

A escolha do tutor para a supervisão das atividades da Ação Bolsa Permanência é de responsabilidade do acadêmico, o qual não poderá ter vínculo empregatício, formal ou informal, nem mesmo atividade autônoma, ou qualquer outra atividade, durante a vigência da "Ação".

De acordo com o artigo 11 da Resolução n. 7, de 7 de fevereiro de 2011, os candidatos inscritos submetem-se a um processo seletivo dividido em várias etapas, cada uma delas eliminatória e consiste em:

§ 4º I – Preenchimento e análise do questionário socioeconômico; e

II – entrevista ou visita domiciliar, caso haja necessidade.

§ 6º Entre os critérios adotados para seleção levar-se-á em conta:

I – o baixo poder aquisitivo do acadêmico, tendo como critério para recebimento da bolsa, o valor de até um salário mínimo e meio per capita familiar;

II – alcançar, no mínimo, média 5 (cinco) após somatória de todas as disciplinas cursadas no último semestre/ano, com prioridade ao acadêmico que estiver matriculado em maior número de disciplinas;

III – os bolsistas que não alcançarem média 5 (cinco) serão avaliados por equipe técnica específica, que determinará qual procedimento deverá ser adotado;

IV – não será considerado o rendimento escolar para o acadêmico que solicitar o benefício pela primeira vez;

V – a disponibilidade de carga horária, sem prejuízo do desenvolvimento regular das atividades acadêmicas; e

VI – não ser detentor de diploma de curso superior.

Observando os critérios para concessão do benefício, verificou-se, por meio do art 11 da Resolução n. 7/2011, que eles são rigorosos; esse artigo define que um dos critérios para ter acesso à bolsa refere-se à avaliação socioeconômica do candidato. Essa informação foi confirmada pela acadêmica C, quando foi questionada sobre os referidos critérios:

Então, eles têm um questionário enorme que você deve preencher, dados socioeconômicos, um monte de coisas e no final tem uma mini redação que

você faz: (caso você queira colocar coisas que você ache pertinente para sua avaliação coloque aqui). E eu coloquei toda essa questão que eu já tinha te falado, a questão de eu ser mãe [...]. Então, a gente colocou assim, que a gente precisava muito do auxílio alimentação porque nós temos que comer na faculdade. E da bolsa permanência também, que pra gente poder sobreviver além de tudo, tem o detalhe de que o acadêmico da área de saúde é mandado pra fazer estágios em vários lugares de Campo Grande e não é oferecido passe de ônibus, não oferece nada, nem um subsídio, então eu colocava tudo isso, o fato de eu ser mãe e o fato do curso ter essas peculiaridades. Tem a questão do material e roupas, jaleco, porque no hospital você tem que ir de branco, roupa branca, sapato branco. (Entrevista, acadêmica C, 2011).

O acadêmico B também relatou os rigorosos critérios necessários para a concessão da bolsa:

Eram vários critérios, eles perguntam até a sua residência, onde você mora, que tipo de moradia você tem, se é alugado, se é próprio, a renda per capita, eu acho que isso é que influencia né? Os valores que a família recebe por mês, então, eles foram bastante assim, é um critério bastante rigoroso eu acho que isso é fundamental. (Entrevista, acadêmico B, 2011).

Para fazer jus ao recebimento da Bolsa Permanência, o acadêmico tem também, como dever, apresentar Relatório Mensal das atividades executadas no

mês como informações de estágios, eventos, reuniões, entre outros, na Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIAA/CAE/PRAE), na Cidade Universitária, ou Comissões Permanentes de Apoio e Assistência Acadêmica (CPACs), nos *campi* e ter presença confirmada nas reuniões de acompanhamento e avaliação previstas pela DIAA/CAE/PRAE e respectivas CPACs.

A Bolsa Auxílio Alimentação, segundo Resolução n. 6, de 7 de fevereiro de 2011, tem como objetivo subsidiar a alimentação dos alunos de comprovada carência socioeconômica dos Cursos de Graduação, presenciais, da UFMS.

O Auxílio financeiro mensal repassado ao acadêmico é de 33% (trinta e três por cento) do salário mínimo vigente, ou seja, R\$ 179,85 (cento e setenta e nove reais e oitenta e cinco centavos) correspondente ao salário mínimo vigente no ano de 2011.

O auxílio alimentação, ele não tem assim uma obrigatoriedade em relação à carga horária como a bolsa permanência, mas você recebe o benefício hoje em dinheiro, que ano passado era em cartão de alimentação, então você só poderia utilizar ele em alguns lugares restritos, hoje com o dinheiro você pode almoçar onde quiser, mas não temos a obrigatoriedade em relação a carga horária. O valor corresponde a R\$ 8,30 por dia. Isso aí é praticamente a salvação do mês. (Entrevista, acadêmico A, 2011).

Uma alimentação saudável contribui para a melhor qualidade de vida, e essa alimentação está relacionada diretamente ao estilo de vida do indivíduo. A falta de

cuidados com a alimentação pode interferir no desempenho intelectual, aumentando os riscos de déficit de memória e até de doenças degenerativas¹⁰. O aprendizado acaba sendo comprometido para aquele acadêmico que não usufrui de uma alimentação saudável, colocando em risco sua formação.

Alguns estudos revelam que os principais determinantes das escolhas alimentares realizadas pelos jovens universitários são a falta de tempo disponível, a conveniência, o custo, o sabor, o estado de saúde, o ambiente social e físico, bem como as preocupações com o controle de peso corporal. [...] A ingestão alimentar dos estudantes universitários normalmente não satisfaz as recomendações para a maioria dos grupos de alimentos e para os principais micronutrientes, o que constitui motivo de preocupação para profissionais de saúde uma vez que os comportamentos, crenças e conhecimentos sobre a alimentação desenvolvidos e exibidos durante este período de vida podem repercutir-se na idade adulta e influenciar o estado de saúde futuro. (MARTINS, 2009, p. 3-4).

A universidade configura um lugar de ensino e aprendizagem autorresponsável que promove um verdadeiro choque de mudanças na vida de muitos jovens que se afastam de casa e mudam amplamente seus hábitos devido ao afastamento

do ambiente familiar, principalmente os acadêmicos com dedicação exclusiva, cujo curso é de período integral.

Dessa forma, muitos hábitos novos são adquiridos e reforçados nessa fase, refletindo num parâmetro para o estilo de vida relacionado à saúde que esses acadêmicos podem levar para o resto de suas vidas ou neles permanecer por tempo suficiente para afetar a sua saúde, tanto positivamente, quanto negativamente. Nesse sentido, expressa-se a importância do Auxílio-Alimentação, que proporciona uma refeição adequada por meio de subsídios financeiros.

Além disso, outras dificuldades foram apontadas pelos entrevistados:

Dificuldade eu consideraria mais o financeiro mesmo, porque em outros aspectos a Instituição é bastante aberta para você, livros, por exemplo, livros didáticos que eu até hoje não adquiri nenhum, apesar de a gente precisar, mas eu não adquiri porque na universidade tem a biblioteca, você pode estar pegando os livros, né, mas as dificuldades encontradas mesmo até agora foi essa questão, é alimentação que pegou bastante desde o primeiro ano que é integral, é a parte de roupa branca, porque você precisa realmente, estar no estágio de roupa branca, né, jaleco, todos os trabalhos tem que estar impresso, então são esses gastos, né que a gente tem durante o decorrer da universidade. (Entrevista, acadêmico A, 2011).

Como se pode observar, o acadêmico A relatou como sua principal dificuldade as condições financeiras e levanta como

¹⁰ Disponível em: <<http://esclerosemultipla.wordpress.com/2008/05/12/alimentacao-e-atividade-cerebral/>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

questão a necessidade da alimentação, aquisição dos materiais, roupas, trabalhos impressos, porém, por meio da bolsa ação permanência e auxílio alimentação, esses materiais solicitados no decorrer do curso, podem ser adquiridos. É o que se verificou em sua entrevista quando questionado sobre como superou essas dificuldades: “Superei com a ajuda da bolsa, do programa de permanência”.

A acadêmica C, quando questionada se encontrou outras dificuldades além da financeira, relatou:

Encontro dificuldades, porque no meu caso, além da dificuldade de ser integral e não ter tempo de trabalhar, eu sou casada, eu casei no primeiro ano da faculdade, e tive filho no segundo ano da faculdade, e meu marido, ele ainda não entrou na faculdade, curso superior, ele voltou a estudar depois do casamento, portanto, está terminando o ensino médio, vai prestar o vestibular ainda este ano, então o salário que ele recebe no trabalho de nível médio não é um salário muito bom, então pesa para sustentar uma família e me sustentar, vamos dizer assim, na faculdade, com relação às coisas da faculdade. É difícil, é meio perigando mesmo, a gente vende o almoço pra comprar a janta. (Entrevista, acadêmica C, 2011).

Além das dificuldades enfrentadas dentro do campo acadêmico, existem também as dificuldades do cotidiano, as obrigações dentro de casa, como mãe e ainda com o curso que é de período integral. A acadêmica C afirmou: “Se com o benefício já é difícil, não gostaria nem

de imaginar se não tivesse ele”. Essas são questões de políticas educacionais que, de acordo com Saviani, são situadas no âmbito das políticas sociais:

Política Educacional diz respeito, pois, às medidas que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país. No âmbito do organograma governamental, essas medidas se situam na chamada ‘área social’, configurando, pois uma modalidade da ‘política social’. (SAVIANI, 2004, p. 1).

Quando se investigam as políticas educacionais, é necessário analisar as medidas como leis, decretos, resoluções, planos e programas que o Estado, e de modo específico, o governo brasileiro formula e implementa em relação à educação do país, e que estarão situados no contexto das políticas sociais, as quais compreendem, num sentido mais amplo, a política educacional, a assistência e a previdência sociais, a saúde, o lazer, entre outras.

A expansão do PNAES nas instituições de educação superior públicas abriu portas para estudantes que têm dificuldades em permanecer na educação superior. O Programa atende aqueles que necessitam da bolsa, ou seja, necessitam da colaboração do governo federal não apenas para o acesso, mas para garantir a conclusão do curso superior.

As transformações ocorridas no mercado de trabalho levam estudantes, cada vez mais, a procurarem vagas em uma IES pública, pela garantia do acesso gratuito e de qualidade. Muitos acreditam

que, passando na “temida” seleção para o acesso à universidade, têm seus problemas acabados, como se verificou ao se realizar a entrevista com o Acadêmico B, quando ele afirmou:

[...] na hora que passei no vestibular, não me passou pela cabeça, somente quando entrei, quando as aulas começaram fui me dando conta de que passaria dificuldade se eu não fizesse nada para arcar com as despesas, mas deu tudo certo, graças à bolsa. (Entrevista, acadêmico B, 2011).

A universidade pública deve atender a todos sem distinção, e, primordialmente apresentar os programas de bolsas oferecidos pelo governo federal, que, amplamente divulgados, provocam expectativas naqueles que, ao entrar em uma IES pública, se deparam com dificuldades para permanecer e buscam todo recurso para a conclusão de seu curso.

Para efeito de análise comparativa, recorre-se à pesquisa realizada por Veloso e Almeida (2002) na qual investigam os cursos de graduação, com foco na análise da evasão, tendo como campo de estudo a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). As autoras afirmam que um dos motivos do abandono do aluno é a falta de tempo para poder trabalhar e estudar e, por isso, acabam optando pelo trabalho, pois necessitam contribuir com o sustento da família. Os Coordenadores de Curso entrevistados por Veloso e Almeida (2002) relataram que:

[...] o aluno evadido, [...] é o trabalhador aluno, aquele que necessita trabalhar para sua sobrevivência e que, **no**

momento que não encontra no ambiente universitário condições para a sua permanência, opta pelo abandono do curso. (VELOSO; ALMEIDA, 2002, p. 146-147, grifos das autoras).

Essa mesma dificuldade foi detectada nesta pesquisa. Em um determinado momento da entrevista, o acadêmico B levantou a questão que confirma o que foi relatado pelas autoras mencionadas:

[...] a UFMS, mesmo sendo uma universidade federal sem mensalidade, é complicado a permanência para quem não tem uma bolsa de estudos, principalmente para o meu curso que era de período integral, e mesmo que fosse noturno, eu acho que o aluno que trabalha durante o dia e estuda durante a noite é muita carga para o aluno, é mais difícil ainda a absorção do conteúdo que o curso oferece. (Entrevista, acadêmico B, 2011).

Continuou relatando sobre a experiência de sua filha:

A minha filha, que está terminando o curso de administração agora, e acho que é uma conquista muito grande pra ela, por ter trabalhado durante esse período todo que ela estava estudando. E ela não trabalhou com um salário bom, ela trabalhou como estagiária, então não tinha um salário bom, não tem benefício nenhum, não conta tempo como benefício de INSS não tem recolhimento de nada disso, foram 4 anos da vida dela recebendo o que praticamente uma bolsa paga, só que esse aluno que trabalha de estagiário em uma em-

presa qualquer que tem as mesmas exigências que os outros funcionários tem, vai chegar na universidade à noite e poder estudar? E que horário ela pode se dedicar? Ela está conseguindo se formar, mas eu não sei se o aprendizado dela é suficiente para que o curso ofereceu, porque eu acho que o aluno que trabalha durante o dia e estuda durante a noite, é muita carga para um aluno. Então se ela tivesse participado de um programa desses, se ela tivesse a sorte de ter participado de um programa como esse, ela teria muito mais condição de se dedicar ao curso e hoje estar se formando em administração com mais competência para se inserir no mercado de trabalho. Além da competição, tem o problema da vivência também, porque não sobra tempo para o indivíduo se relacionar, ter convivência, às vezes passa 4, 5 anos da vida só estudando e trabalhando e não tem tempo para ela mesmo, então o tempo passa né. (Entrevista, acadêmico B, 2011).

Com este relato, fica evidente a importância de Programas que colaboram para permanência no curso superior, tanto para o estudante do período diurno, quanto para o estudante do período noturno. O programa em análise possibilita dedicação ao curso, aprimoramento naquilo em que está se profissionalizando, recursos para colaborar no sustento financeiro, entre outros, pois ambos passam por dificuldades socioeconômicas no decorrer do curso, o que pode enfatizar a desistência. Por meio desse relato, a questão do período noturno é levantada, demonstrando que os acadê-

micos que frequentam uma IES no período diurno em determinado aspecto são diferentes dos frequentadores do período noturno. De acordo com Bittar, Almeida e Veloso (2008, p. 92):

Ressalta-se que a forma de organizar o ensino no período noturno não pode ser igual à do período diurno, principalmente ao se considerar o perfil dos alunos que frequentam tais cursos e que se configuram, na grande maioria como estudantes-trabalhadores. Nesse sentido, os cursos noturnos deveriam ter uma organização específica e um modo de funcionamento diferente daquele que se imprime aos cursos diurnos, os quais recebem uma demanda com diferenças significativas em seu perfil.

Porém todas as pessoas, independentemente de suas condições econômicas, têm direito de frequentar a educação superior e no período pelo qual optar. Garantir a permanência dos estudantes nos cursos de graduação é essencial para uma universidade.

Muitos acadêmicos que não recebem os benefícios oferecidos pela Instituição não teriam condições para cursar a educação superior; foi o que se pôde observar por meio dos relatos acadêmicos, quando perguntados: “Sem a concessão do financiamento que utiliza, seria possível concluir o curso superior? Por quê?”.

Olha por eu ter provado o saber de estudar novamente, eu não iria desistir, mas eu tenho certeza que a minha dificuldade seria muito grande, seria muita dificuldade, quando comecei

o curso eu já imaginava assim: puxa será que eu vou aguentar 4 anos dentro da universidade? E hoje estou tranquilo porque já terminei, graças a Deus, acho que seria muito difícil. Eu tenho certeza que esse programa, ele vai se tornar uma coisa muito mais importante ainda, porque eu acho que ele vai conseguir abranger um número maior de acadêmicos, e vai se organizar de uma forma que vai poder contribuir mais com os acadêmicos, que vai poder, participar mais, que vai envolver eles e torná-los capazes de já sair da universidade inseridos no mercado de trabalho. Acho que esse deve ser o papel principal da instituição, não só ensinar, mas, proporcionar a inserção no mercado de trabalho. (Entrevista, acadêmico B, 2011).

A acadêmica C, quando questionada em relação a conclusão do curso caso não fosse contemplada com a bolsa, relata:

Olha não é assim, nossa! Mas quebra um galho, [...] a renda do meu marido se não tivesse a minha renda, para fazer essas coisas extras da faculdade, já nossa, meu Deus o que vou fazer, ele já está lá para comprar leite, sustentar a casa, me ajuda, no que precisa na faculdade, e ajuda, nossa, 100% alimentação então, a que eu sinto mais repercussão é a bolsa alimentação, porque antes disso era muito difícil, não tinha como, a gente fazia vaquinha para comer salgado, tinha vezes que a gente não comia [...]. (Entrevista, acadêmica C, 2011).

Diante do fenômeno da globalização e das pressões do mundo do trabalho, o

que também vem incomodando os acadêmicos é sua inserção no mercado e a importância da qualificação profissional para inserir-se no campo e melhorar o orçamento familiar. Essa pressão do mercado de trabalho é uma das características do processo de globalização. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 115):

A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social. O resultado mais perverso desse empreendimento tem sido o crescimento do desemprego e a exclusão social.

Os autores afirmam ainda que a “[...] desqualificação passou a significar exclusão no novo processo produtivo” (2008, p. 110). Segundo Martins (1994), nessa ótica economicista, a educação pode ser vista como ponto de partida para transformações na sociedade, uma vez que tem em si o *locus* privilegiado para a construção de um novo paradigma.

Quando questionada sobre as expectativas com o término do curso, a acadêmica C afirmou:

Eu tenho amigos que pensam assim, eu vou fazer um mestrado, eu quero, eu gosto muito de pesquisa, desse primeiro ano eu poderia ter aproveitado mais, mas eu comecei a gostar mais no terceiro ano, eu queria realmente sair, e fazer o mestrado, especialização, mestrado essas coisas, estão no meu coração de verdade, mas agora como

estou, nessa situação estou pretendendo procurar trabalho, urgentemente, concurso, eu penso assim, fazer concurso, entrar, estabilizar, e aí me afastar para um mestrado, ou antes do concurso se eu tiver condição para fazer uma especialização também não sei se vou ter. Sabe, porque aí tá nisso, você faz um concurso agora, e aí junto com você tem uma pessoa que tem a pós-graduação, aí a pessoa entra e você não, então, seria bom fazer uma pós-graduação sim, mas e o dinheiro para fazer a pós? Só com o emprego. Mas eu tenho tudo isso em mente, minha expectativa então assim que me formar é ir para o mercado de trabalho. (Entrevista, acadêmica C, 2011).

Tendo em vista que a educação superior apresenta para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, os estudantes procuram se dedicar o máximo possível para obter uma boa qualificação.

Como afirma Terribili (2007, p. 51):

Atualmente vê-se nos cursos de graduação e, sobretudo, na obtenção de diploma de curso superior, o mais provável viabilizador da inserção no mercado de trabalho em nível mais elevado, capaz de trazer ao estudante, uma melhor condição de vida, uma mudança na sua condição socioeconômica.

Ainda de acordo com o autor, a “[...] agregação de conhecimentos obtidos durante o curso superior, o diploma, a riqueza da vivência pessoal e os relacionamentos estabelecidos com colegas e professores

[...]”, podem propiciar ao estudante melhores condições para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, após a conclusão do curso superior.

Diante dessas exigências do mercado de trabalho, torna-se elucidativo o relato do acadêmico B quando questionado se houve momentos em que teve que fazer uma escolha entre interromper os estudos ou continuar trabalhando:

Não, porque a universidade é realmente um universo novo e ela abre uma nova porta na vida do ser humano, eu gostaria que todas as pessoas que entrassem na universidade tivessem essa visão, é uma pena porque às vezes a gente observa; principalmente a Universidade Federal, não é fácil você entrar em uma universidade, mas se não é fácil você entrar, é muito mais difícil ainda você terminar o curso. (Entrevista, acadêmico B, 2011).

Apesar de todas as dificuldades, as respostas fornecidas pelos alunos indicaram que eles chegaram ao final do curso satisfeitos, pois realizaram mais um sonho, que é apenas o início de tudo, que não desejam parar, mas continuar estudando. Em relação a essa afirmação, o acadêmico B que concluiu seus estudos em dezembro/2010 confirma respondendo, quando questionado: O que significa concluir um curso superior?

O meu curso não foi licenciatura, foi bacharelado, mas através do conhecimento adquirido dentro da instituição eu tenho capacidade hoje e tenho um título que eu posso utilizar e que me garante estar ministrando aula

com capacitação, com conhecimento, com, é, autonomia, **uma coisa é você dizer: eu ensino o que eu aprendi no dia a dia da vida, outra coisa é você dizer que eu ensino o que aprendi no dia a dia da vida, mas com o curso de graduação em uma universidade, numa instituição seja ela, pública ou privada...** (Entrevista, acadêmico B, 2011, grifos nossos).

A educação superior é o caminho para aqueles que veem nela o reconhecimento social, a formação profissional e a obtenção de um diploma, e procuram alcançar esse objetivo estudando em uma IES que lhes proporcione condições financeiras para arcar com os estudos.

Os acadêmicos entrevistados afirmaram que efetivamente, sem a concessão da bolsa, a conclusão do curso seria muito mais difícil, impossibilitando de chegar ao último semestre; por meio dos relatos foi possível perceber que esses acadêmicos fizeram o real aproveitamento dos recursos destinados a eles.

Pode-se concluir esta parte do artigo com o trecho da entrevista do acadêmico B, em relação à importância da conclusão do curso superior, no qual afirma:

[...] eu pretendo, tenho muita vontade de conseguir fazer um mestrado, se eu conseguir eu não quero mais me desligar da área da educação porque eu acho que ela mudou a minha concepção de vida, mudou a minha relação com as pessoas, mudou a minha relação com a minha família, então eu acho que ela só trouxe valores para mim, **o estudo na universidade só me trouxe valores**

que são assim valores que não tem dinheiro que pague, que são coisas não só ligadas a área do conhecimento específico, mas a área da educação da sua compreensão de vida da sua, da sua relação com o ser humano. **A educação transforma**, aí é um ponto importante eu acho. Eu gosto do que eu faço, sei que posso viver uma vida digna com o meu trabalho, com o que eu ganho. (Entrevista, acadêmico B, 2011, grifos das autoras).

Melhorar as condições do ensino como um todo, significa melhorar as próprias condições educacionais e as do país; os programas de permanência caracterizam-se como passo importante no processo de formação do estudante, sendo para alguns, inclusive para os que tenham cursado uma IES pública, a única forma de concluir a educação superior.

Considerações Finais

Por meio das entrevistas realizadas com estudantes que utilizaram os recursos oriundos do PNAES, foi possível perceber a importância deste como programa de permanência; as barreiras relatadas por eles, são recorrentemente percebidas como desafios ou até mesmo estímulos.

O traço comum entre esses acadêmicos são as necessidades e as formas com que driblaram as limitações, para impulsionar as chances da conclusão que são resultantes de escolhas voluntárias, buscas individuais de superar limitações estruturais, que evidenciam a característica da sociedade capitalista, desigual e excludente.

A implantação do PNAES representa

um marco para a educação superior e para a vida desses acadêmicos, pois os estudantes de baixa condição socioeconômica acabam abandonando o curso em decorrência da insuficiência de recursos financeiros para sua manutenção, sendo então, obrigados a submeterem-se a subempregos de baixa remuneração como recurso de sobrevivência, abandonando, em alguns casos, em definitivo, a chance de qualificação profissional.

Conclui-se, por fim, que a questão da permanência demonstra um desafio

para a educação superior, pois as políticas públicas implementadas ao longo dos anos conduziram a resultados pouco significativos de alunos que concluem seus cursos, levando à compreensão de que os desencontros entre a legislação e a realidade indicam a necessidade de ações efetivas por parte do poder público estatal para os estudantes que frequentam as IES públicas. Pode-se afirmar que o acesso somente se efetivará se um conjunto de ações favorecerem a permanência dos alunos e garantirem o término de seu curso.

Referências

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Ensino noturno e expansão do acesso de estudantes-trabalhadores à educação superior. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB*. Brasília: Inep, 2008. p. 89-110.

BRASIL/PNAES. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 14 jan. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Margarida João R. de Liz. *Hábitos alimentares de estudantes universitários*. Porto, Portugal: Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, Universidade do Porto, 2009. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54753/1/132680_09112TCD112.pdf>. Acesso em: 23 maio 2012.

SARKIS, Paulo Jorge. Equidade de acesso à educação Superior: o caso da UFSC. In: PEIXOTO, Maria do C. de Lacerda (Org). *Universidade e democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Débora Juliana de. *Política de Educação Superior e os Programas de Permanência para Universidades Públicas* – um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – 2003-2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

TERRIBILI FILHO, Armando. *Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?* v. 4, n. 7, 21 de fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://www.odiseo.com.mx/2006/07/terribili-ensino.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

UFMS. *Resolução n. 6*, de 7 de fevereiro de 2011. Aprova o regulamento da Ação Auxílio Alimentação para os alunos dos cursos de graduação, presenciais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2011. Disponível em: <[http://www-nt.ufms.br/#ufmsGallery-picture\(12\)](http://www-nt.ufms.br/#ufmsGallery-picture(12))>. Acesso em: 18 abr. 2012.

_____. *Resolução n. 7*, de 7 de fevereiro de 2011. Aprova o regulamento da Ação Bolsa Permanência da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2011. Disponível em: <<http://www.prae.ufms.br/?section-norm&itemId-57>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

_____. PREAE. *Edital n. 005/2011*. Seleção de Acadêmicos para participação nas ações Bolsa Permanência e auxílio Alimentação. Disponível em: <<http://www.prae.ufms.br/manager/titan.php?target-openFile&fileId-545>>. Acesso em: 08 fev. 2012.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; ALMEIDA, Edson Pacheco. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, 2002.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/Campinas, v. 11, n. 32, p. 260-370, 2006.

Recebido em março de 2013

Aprovado para publicação em abril de 2013

Formação de professores: história da educação e suas interfaces com o ensino de História no Paraná (1973 a 2003)

Graduation of teachers: history of education interfacing the teaching of History in Paraná (1973-2003)

Elaine Rodrigues*

Fátima Maria Neves**

Sonia Maria Vieira Negrão***

* Doutora em História e Sociedade pela Unesp/Assis/SP. Profa. Associada do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação, mestrado e doutorado, em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: erodrigues@uem.br

** Doutora em História e Sociedade pela Unesp/Assis/SP. Profa. Associada do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: fatimauem@hotmail.com

*** Doutora em Educação pela Unesp/Marília/SP. Profa. Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: sonia.maria1120@brturbo.com.br

Resumo

objetiva-se integrar o campo de estudos acerca dos processos de apropriação e circulação dos saberes afetos ao ensino e à pesquisa em História da Educação. A temporalidade dos documentos eleitos está circunscrita aos de 1983 a 2003. A análise amparou-se na postura que compreende currículos ou programas disciplinares como dispositivos que tendem a legitimar discursos no campo educacional, gestando “verdades”. Ao concluir, reafirma-se que os documentos analisados e considerados como desdobramentos do ensino e da pesquisa em História da Educação no Paraná, observando-se possíveis interfaces com o conteúdo prescrito para o ensino de história, que aí figuram e possibilitam discernir o que foi culturalmente selecionado para o conhecimento de professores e alunos.

Palavras-chave

Educação no Paraná. Ensino e Pesquisa em História da Educação. Ensino de História.

Abstract

The objective is to integrate field studies on the processes of appropriation and circulation of knowledge

concerned the teaching and research in History of Education. The temporality of the chosen documents is limited from 1983 to 2003. The analysis is bolstered on position that comprises curriculum or disciplinary programs such as devices that tend to legitimize discourses on the educational, managing “truths”. In conclusion, it reaffirms the documents reviewed and considered as a development of teaching and research in History of Education in Parana, it also observes possible interfaces with the prescribed content for teaching history therein and allows discerning what was culturally selected for the knowledge of teachers and students.

Key words

Education in Paraná. Education and Research on Education History. Teaching History.

Breve inventário: o difícil iniciar de uma graduação – 1973

O Curso de Pedagogia/UEM, ao ser criado em 1973 e reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 30/09/1976, pelo Decreto n. 78.525, habilitava para a docência das matérias pedagógicas do então 2º Grau, assim denominado à época. No Brasil a valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação, fundamentou a formação do professor da década de 1970. O currículo inicial do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) permeou a eleição das disciplinas: Elementos de estatística, Documentação, Elementos de matemática; Análise de sistemas, Tecnologia do ensino, Economia da educação, Avaliação, Teoria da informação; Princípios e métodos de orientação educacional, Psicopatologia e Métodos audiovisuais e História da Educação (NEGRÃO; FERREIRA, 2006).

Ao examinarmos as atas do Colegiado do Curso de Pedagogia, especificamente a de n. 17 de 1978, verificamos a constituição de um novo currículo. Nas descrições

das novas ementas, constatamos a presença de um padrão narrativo, marcado pelo que ousamos denominar, positivista, entendido como coerente com a necessidade de estabelecer-se uma relação entre a divulgação da ciência, por meio de técnicas para sua aplicação, e a formação daqueles que iriam aplicá-la diretamente na escola, os professores. Esse padrão concretizou-se na UEM de maneira significativa e por gerações. A ementa de “História da Educação III” afirmava: “Estudo da educação brasileira dentro do processo evolutivo, enfatizando os principais educadores nacionais” (NEGRÃO; FERREIRA, 2006, p. 29).

A partir de 1979, por meio da Resolução n. 050/79 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP), o Curso de Pedagogia passou a formar especialistas em educação, nos setores de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. O aluno concluía o curso com duas habilitações, Magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau, obrigatória, e outra, a sua escolha. A compreensão de que a base formativa do pedagogo necessitava ser mais política do que técnica,

objetivando desenvolver a consciência crítica em um momento de resistência à ditadura militar, levou à reestruturação curricular o peso das disciplinas de cunho teórico alocadas na área de fundamentos da educação. Os educadores uniram-se em torno de teorias que, por meio da constituição de argumentos críticos, tendiam à negação da hegemonia positivista, instalada na formação docente no período militarista no Brasil, discurso este, reconhecidamente estruturante e estruturado, em meio à vivência da redemocratização, na década de 1980. A busca de teorias que se constituíssem como alternativas a uma pedagogia de caráter meramente aplicativo funcionaram como suporte discursivo para o fortalecimento da crença em uma prática pedagógica centrada nos conteúdos a serem ensinados.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UEM assumiu a crítica ao capitalismo como princípio teórico formulador, por um lado, pela associação entre crítica e formas de intervenção na prática escolar, por outro, pelas discussões sobre a formação de professores, elegendo-se temas como: especificidade do curso de Pedagogia, formação de especialistas não-docentes, formação para professores das séries iniciais do 1º grau em nível superior, uma base comum nacional para formação dos pedagogos, ações estratégicas que tinham por objetivo um projeto de educação a serviço da transformação social.

Parte dos educadores que aderem ao movimento [sociológico da educação] também resistem fortemente à existência de uma ciência pedagógica “[...] a teoria

pedagógica é, então, esvaziada para dar lugar a uma teoria sociopolítica da educação”. Essa orientação passa a nutrir boa parte da produção dos intelectuais da área, principalmente filósofos e sociólogos da educação se dispuseram a contribuir na seleção de saberes para a definição dos currículos, amparo para a formação de educadores (LIBÂNEO, 2001, p. 113).

A abordagem sociológica da formação do pedagogo resultou na negação explícita do campo de estudos da Pedagogia e, por decorrência, do campo da Metodologia de Ensino, da Didática e das práticas pedagógicas, o que ocasionava para os discentes uma formação fragmentada com dissociação entre o teórico e a prática. A abordagem sociológica da formação do educador gerou uma visão, por um lado, “militante” do profissional da educação, porque bastaria ao pedagogo ter uma visão política globalizante das relações entre educação e sociedade e compromisso político manifesto em suas ações de caráter pedagógico para que a decantada qualidade da educação se efetivasse no Brasil. A “competência técnica” teria um sentido não tecnicista, negando a aplicação de metodologias simplificadas aplicáveis às tarefas escolares (MELLO, 1982).

No período de 1984 a 1987, por uma exacerbação da visão sociológica na formação do pedagogo, o planejamento para o desenvolvimento das disciplinas desconsiderava qualquer referência, ou ainda, exemplo que trouxesse o ‘indivíduo’ como centro das discussões, projetava-se um sujeito coletivo para uma sociedade

idealmente configurada. A construção curricular levava o acadêmico e futuro pedagogo a desconsiderar os procedimentos que envolviam a prática pedagógica e o cotidiano escolar como relevantes. Bastava compreender a sociedade, e a escola estaria, por decorrência, compreendida.

Em 1986 foi realizado um levantamento sobre a evasão e repetência em 28 municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Maringá, cujo resultado demonstrou: dos 13.643 alunos matriculados na 1ª série, somente 32% chegavam às séries finais do 1º grau. Com base nessa constatação, ficou expresso que tal situação mereceria atenção do corpo docente do Curso de Pedagogia da UEM, e a resposta foi implantar de uma nova habilitação, qual seja: Magistério de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º Grau, no qual um dos objetivos seria fazer o Curso de Pedagogia debruçar-se sobre as questões do ensino. A preocupação estava voltada para a formação do pedagogo para atuar nas escolas de 1ª a 4ª séries; portanto, formar para uma docência como ação política era objetivo principal do curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, p. 186)¹.

¹ Parece oportuno destacar que esta reestruturação curricular estava ligada às discussões efetivadas por diferentes fóruns afetos à área, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do país (FORUNDIR) e Centro de Estudos Educação &

Os programas de história da educação: graduação e especialização

No Curso de Pedagogia oferecido pela UEM, a disciplina História da Educação foi concebida, desde sua criação em 1973 até 2005, ano em que se aprovou sua nova estrutura, ainda vigente. Num primeiro momento, apresentou-se subdividida em História da Educação I, II e III, sendo que o conteúdo programático I enfatizava as relações sociais e econômicas da Educação nas comunidades primitivas, na Grécia, e Educação no Feudalismo; os conteúdos II destacavam as relações sociais e de produção material e suas influências sobre a Educação na Modernidade e, na ementa III, as relações sociais do modo de produção capitalista e a História da Educação no Brasil. A noção de periodização que amparou a organização curricular desta disciplina² tem sido considerada pela historiografia, desde 1972, como tradicional.

A crítica mais contundente é quanto à história da educação brasileira. Para Carvalho (1989), os critérios calcados em moldes tradicionais para o estabelecimento da periodização do tempo histórico mostravam-se inadequados porque, primeiramente, se aproximavam dos ideais positivistas, quando enfatizavam a ordenação cronológica em detrimento da problematização dos conteúdos; segundo,

Sociedade (CEDES).

² Ainda que não seja objeto deste artigo, faz-se importante destacar que, após as reformulações de 2005, a disciplina História da Educação ganhou outra complexidade curricular.

porque destacavam os acontecimentos políticos e econômicos, independentemente da natureza do objeto em estudo em Educação.

Selecionamos 50 documentos institucionais, chamados Formulários de Ementas, Objetivos, Programas e Bibliografias utilizadas no período de 1973 a 2003, na disciplina de História da Educação. Essas fontes foram identificadas no Diretório de Assuntos Acadêmicos (D.A.A.). De 1973 até 1980, esses formulários eram compostos dos seguintes campos: o nome da disciplina, o código, a turma, o período, a carga horária, os créditos, os pré-requisitos, o nome do professor que ministrou as aulas e os assuntos ministrados, a data, a assinatura do chefe de departamento e assinatura do professor. A partir dos anos de 1980, mantêm-se os mesmos códigos, com exceção do nome e da assinatura do professor que desaparecem e, em seu lugar, aparece a aprovação pelo colegiado do Curso. Muitos documentos se encontram sem o preenchimento de alguns campos, portanto, é com essa configuração de presenças e ausências, de “diálogos” e de “silêncios”, que construímos uma interpretação para a trajetória da disciplina de História da Educação, no Curso de Pedagogia da UEM.

Ao analisar os programas da disciplina de História da Educação, optamos por apresentá-los em separado, da forma como eles originalmente se realizaram no Curso de Pedagogia. Em História da Educação I, encontramos 10 programas disciplinares diferentes e não verificamos o registro de ementas, de objetivos e de bibliografia básica. Com uma carga horária de 60h/

aula, ministrada semestralmente, em duas turmas, uma diurna (01) e outra noturna (31), por professores formados em Pedagogia e Filosofia, sendo que a periodização e os recortes temáticos abordados, em 1973, destacavam a Modernidade e conteúdos programáticos pertinentes a este período. Em 1975, com 75h/aula, abordavam temas relacionados à Educação Primitiva e Antiga, posteriormente, em 1979, tratou-se simultaneamente da Educação no Brasil e da Revolução industrial. A percepção que se tem, após a análise dos 20 formulários específicos da História da Educação I, é que esta disciplina foi, nos anos de 1970, sob o código 11212, “lugar” de indefinições.

Nos anos de 1980, observamos a manutenção da semestralidade, das duas turmas, do código de referência disciplinar e da carga horária. Identificamos, também, que a periodização e os recortes temáticos se mantiveram em torno da Educação na Antiguidade Clássica e da Idade Média sob o registro de duas ementas semelhantes, três programas disciplinares e duas listas de bibliografias básicas. Uma constatação considerável para análise é que, no primeiro semestre de 1980, encontra-se registrado, simultaneamente, aos conteúdos da Educação na Grécia e na Idade Média, um item programático que traz para o debate em sala de aula questões sobre o materialismo histórico dialético e concepções de trabalho relacionadas aos períodos que seriam estudados. Esse item programático desaparece no programa organizado para o trabalho em 1983, sendo retomado em 1992.

A partir de 1992, como já afirmamos,

o curso passou a ser anual, e a História da Educação I passou a ter o código 455 e a carga horária de 136h/aula. Mantiveram-se a periodização e os recortes temáticos dos anos anteriores, todavia, sob outra ementa então relacionada a um objetivo e programa curricular que enfatizavam a educação no interior dos modos de produção escravista e feudal. Em História da Educação II, a exemplo da História da Educação I, durante os anos de 1970, também era ministrada semestralmente, em duas turmas, 01 e 31 respectivamente, uma diurna e outra noturna, por professores formados em Pedagogia e Filosofia. Encontramos 08 programas disciplinares diferentes, e não se verifica o registro de ementas, de objetivos e de bibliografia básica. Com uma carga horária de 60h/aulas, a periodização e os recortes temáticos abordados, em 1973, estavam relacionados à Educação no Brasil Império com conteúdos programáticos pertinentes a este período. Em 1974, abordaram-se temas relacionados ao Renascimento, Modernidade e a Educação brasileira, do período colonial à contemporaneidade.

A partir de 1975, temas referentes à educação humanista, à Reforma, à Educação nos séculos XVII, XVIII, XIX e à Educação brasileira, da colônia à república, juntamente com a questão da legislação sobre a educação, confluíram no mesmo programa disciplinar. As informações encontradas nos 22 formulários sobre a História da Educação II revelam que esta disciplina foi, nos anos de 1970, sob o código 11213, um “lugar” em que os recortes temáticos destacavam a história

das ideias pedagógicas, panoramicamente. Nos anos de 1980, observamos a manutenção da semestralidade, das duas turmas, do código referencial da disciplina e da carga horária. Identificamos, a partir do 2º semestre de 1980, que a periodização e os recortes temáticos mantiveram a Educação na Modernidade sob o registro de uma ementa, quatro programas disciplinares e duas listas de bibliografia básica.

Nos anos de 1990, no regime serial, a História da Educação II passou a ser reconhecida pelo código 461, e sua carga horária foi para 68h/aula. Manteve a periodização e os recortes temáticos dos anos anteriores, porém outro programa curricular organizado sob uma ementa diferenciada enfatizava a análise da sociedade capitalista, desde o período de seu surgimento até o século XX e os encaminhamentos dados à educação, com uma bibliografia mais direcionada aos propósitos disciplinares.

Em História da Educação III, o conteúdo foi ministrado semestralmente, em duas turmas, uma diurna (01) e outra noturna (31), por professores formados em Pedagogia e Filosofia, tal como a I e II, nos anos de 1970. Encontramos apenas um programa disciplinar, e não se verifica o registro de ementas, de objetivos e de bibliografia básica. Com uma carga horária de 75h/aula, a periodização e os recortes temáticos, de 1974 até 1981, estavam relacionados à Educação dos povos primitivos, à Educação no Oriente (China, Japão, Índia, Pérsia, Assíria e Babilônia), no Egito, na Grécia e em Roma antiga.

Constatamos, por meio de nove

formulários, que esta disciplina, registrada nos anos de 1970 sob o código 1277, não foi concebida com preocupações que permitissem relações com as discussões propostas para a História I e II, tanto do ponto de vista dos pré-requisitos de conteúdo quanto da cronologia, definidos ao estudo. Nos anos de 1980, somente a semestralidade e as duas turmas mantiveram-se tal como no período anterior. O código de referência disciplinar passou a ser 11243, a carga horária foi reduzida para 60h/aulas. A periodização e os recortes temáticos se concentraram em torno da Educação no Brasil, do período colonial ao republicano.

Constatamos que os temas da educação brasileira mantiveram-se em destaque durante os anos de 1980, mas as ementas, descrição detalhada do conteúdo foram alteradas. A primeira ementa enfatizava o recorte educacional, a segunda, aprovada, em 1989, destacou a relação da educação com a economia, alterando também o código de sua identificação para 11803, o programa curricular e a bibliografia básica.

Nos anos de 1990, no regime serial, a História III passou a ser reconhecida pelo código 469, e sua carga horária foi para 68h/aula. Manteve a periodização e os recortes temáticos que a caracterizavam desde o início dos anos de 1980, a educação no Brasil, da colônia a república, era o mote. Criou e manteve como objetivo “proporcionar ao aluno a compreensão de que o estudo específico da educação no Brasil obedecia às mesmas determinações gerais que embasam o estudo da educação na sociedade capitalista em suas várias fases”,

estabelecendo nova ementa, programa e bibliografia básica. A História da Educação III - história da educação brasileira, foi a única disciplina que apresentou, depois da década de 1990, registro de alteração nos formulários. Encontramos um documento que revela modificação em seu código para 1712 e uma redução na bibliografia básica, todavia manteve a ementa, o objetivo e o programa anterior. Observa-se que as ementas desta disciplina, inicialmente, um pouco mais voltada para o processo educacional e os seus principais educadores, foram, ao longo da década de 1980 e 1990, formuladas com base em macro-relação da educação com os fundamentos da economia e da política.

A ementa de 1992 objetivava “proporcionar ao aluno a compreensão de que o estudo específico da educação no Brasil obedece às mesmas determinações gerais que embasam o estudo da educação na sociedade capitalista em suas várias fases”. Esta ementa e objetivo nos levaram a reafirmar a marca de uma periodização ancorada nos balizadores políticos, haja vista a ênfase na compreensão da dinâmica do funcionamento do modo de produção capitalista para entender a organização da educação como mecanismo de reprodução do sistema econômico. Essa concepção, revelada nos programas disciplinares, ementas e objetivos da disciplina em questão, aproximava o curso de Pedagogia local e uma concepção divulgada nacionalmente, por um segmento de profissionais da educação que a entendiam como reflexo da sociedade. Esse campo de estudo, ainda, não comportava a definição de sua

periodização. “A periodização da História da Educação, deve ser realizada pelo historiador, utilizando como parâmetro a base material da sociedade” (ALVES, 1981, p. 69). Esse modelo reconhecia nos fatores econômicos uma determinação para compreensão dos acontecimentos históricos, concebidos como a única causa ativa dos fenômenos investigados.

Outra instância de nossas preocupações está vinculada à formação continuada do professor, por meio da oferta de cursos de especialização em fundamentos da educação. A garimpagem dos formulários revelou que estes apresentam, em suas estruturas curriculares, o programa disciplinar de História da Educação associado ao de Filosofia da Educação, intitulado, História e filosofia da Educação, ministrado nos Cursos de Especialização ofertados pelos departamentos responsáveis pelo curso de Pedagogia na UEM.

O trabalho de formação de professores, por meio das especializações, teve início em 1986 e finalizou-se em 1988, sua área de concentração era Fundamentos da Educação. Concomitantemente ofertou-se, por meio de um convênio celebrado entre a Universidade e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade de Campo Mourão, vizinha a Maringá, um curso que teve seu início em 1986 e encerrou-se em 1989, o mesmo conteúdo de História e Filosofia da Educação fazia parte da estrutura curricular listada, o que demonstra a aceitação e a difusão dessa forma de conceber a disciplina não só na comunidade local, mas na região. Somam-se a estes mais cinco cursos que

mantiveram a mesma perspectiva teórico-metodológica para disciplina em questão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1985c).

História e Filosofia da Educação não são campos de conhecimento distintos, segundo a citada proposta disciplinar, e os temas e autores selecionados revelam que as inquirições epistemológicas antecedem as próprias formulações dos tópicos que direcionavam o Ensino de História da Educação. A Filosofia era o referencial, e embora o título anuncie a possibilidade de conhecer as duas ciências, elas não se apresentam separadas, convivem como únicas e com a supremacia dos princípios filosóficos utilizados como amparo para o trabalho com o campo da história da educação. Tradição marcadamente azevediana (CARVALHO, 1989).

A oferta da disciplina História e Filosofia da Educação, uma organização programática que assinalava a importância de temas tais como: e os homens tornaram-se “iguais” no mundo (do trabalho); os direitos do homem, os direitos dos cidadãos; o movimento existe (a história existe) e se reduz ao método; O método na história; A história “termina”, a ciência parcializa-se e o método torna-se “positivo”; a solução para a cultura burguesa: a tragédia e o mito; A história e a estória de cada um; A filosofia retorna como complexidade lógica; Nem capitalismo, nem socialismo. O produto dos homens domina os homens (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1986a, p. 106).

A organização do conteúdo disciplinar por ordenação temática expressa uma tentativa de inovação. O não estava

sendo dito para os estudos de história da educação que se amparavam em marcos cronológicos e geográficos. A tentativa era, por meio da complexidade dos temas que envolvem a filosofia e amparando-se na teoria materialista, evidenciar a educação como expressão da correlação de forças advinda da luta de classes. O entendimento do processo educacional era concebido como uma decorrência das análises interpretativas que levavam ao centro do conhecimento as relações de trabalho, entendido pela teoria materialista histórica dialética como processo de atividade humana em que o homem desenvolve a si (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1986b).

É interessante observar que a meta dos defensores deste modelo era proporcionar meios para que os educandos adquirissem consciência do mundo felichizado e ideologizado pelo capital e suas instituições. A noção de conscientização estava atrelada a uma conversão, a uma decisão de transformação, e principalmente, a um posicionamento filosófico sobre o assunto (LUCKESI, 1983). A escola era veículo de divulgação e reprodução de uma ideologia, a qual se intentava compreender e desmistificar, por estas premissas, e justificava-se a prioridade em ministrar a disciplina História da Educação com o enfoque no contexto, afirmava-se ser necessário conhecer para além dos muros da escola.

A noção de educação nos programas disciplinares, ementas e objetivos apareciam como “expressão necessária das relações sociais que as caracterizam”. A análise das sociedades (escravista, feudal,

moderna e capitalista) antecedia à análise dos fenômenos e encaminhamentos dados à educação, estes seriam compreendidos a partir da relação com a economia. A educação é compreendida como decorrência de um modelo econômico.

A nosso ver a compreensão de educação subjacente a esses programas insere-se nas tendências que a concebem como um campo genérico, indefinido epistemologicamente, que não tem um estatuto próprio, uma compreensão que está muito mais próxima das tendências que a identificam como decorrente de um mecanismo social reprodutor e de afirmação do caráter desigual das classes, amplamente estudados por Pierre Bourdieu, Michel Verret e Yves Chevallard. Portanto, diferente da tendência que entende a educação e a escola relacionando-as com os modelos sociais e, logo, produzindo cultura e conhecimento, como defendem André Chervel, Ivor Goodson, entre outros.

Considerando esses aspectos que conferiram identidade, no interior do Curso de Pedagogia, por meio da disciplina de História da Educação, e que sob diferentes formatos atuou no sentido de auxiliar na consolidação e na problematização da formação de professores, assim como as preocupações com as transformações ocorridas com o campo da História da Educação, veiculadas e divulgadas pela historiografia, nos preocupamos com os historiadores da educação formados neste formato, com essa formulação disciplinar de História da Educação que se preocupou com a manutenção e a reprodução de um referencial teórico pré-definido, mas não

se ateve, pelos menos não consta nos programas, para os procedimentos básicos do exercício de se fazer história, identificando métodos, fontes, categorias históricas, noções básicas sobre periodização.

Os saberes produzidos pela história da educação: sobre sua circulação

A análise dos trabalhos produzidos pelos discentes nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação, e a dos trabalhos resultantes dos programas de PIC e PIBIC forneceram elementos para identificar e avaliar as práticas pedagógicas, observando o nível de assimilação e de aculturação entre os discentes. Subsidiaram, ainda, o avaliar da distância entre o que se “ensinou” e o que se “aprendeu”. E por último, a verificação do que se fez surgir entre os discentes, se uma autonomia, vontade própria contrariando a lógica das finalidades das disciplinas, ou a adequação ao saber proposto (CHERVEL, 1990, p. 208).

As características desse movimento de renovação na História da Educação podem ser observadas nas propostas da “reorientação” temática, na diversificação metodológica e nas novas estratégias de pesquisa, bem como na consolidação de uma comunidade científica em História da Educação (NÓVOA, 1994).

Verificar quais conteúdos programáticos da História da Educação são privilegiados no desenvolvimento dos trabalhos discentes de PIC/PIBIC; Selecionar dentre a produção discente em História da Educação resultantes dos trabalhos dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação

os textos que recortam como objeto de estudo os conteúdos da disciplina História da Educação; Identificar os recortes temáticos que caracterizam a produção dos trabalhos monográficos produzidos pelos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação/ UEM e ainda, estabelecer a relação entre os conteúdos disciplinares e os recortes que foram privilegiados como temáticas de investigação nos trabalhos resultantes dos cursos de pós-graduação.

Num primeiro momento, por meio de investigação de iniciação científica, foi feito um levantamento de todas as monografias do curso de especialização da área de Fundamentos da Educação. Em seguida elaboramos uma ficha catalográfica que norteou a análise das monografias e também dos relatórios resultantes dos projetos de iniciação científica – PIC (sem financiamento/bolsa para o estudante) e PIBIC (com financiamento).

Com relação às monografias dos cursos de especializações, nem todas estavam com o número de catalogação da biblioteca. Das 74 monografias encontradas, 30 destas não estavam catalogadas, dificultando o nosso trabalho, pois o acesso a elas só era possível em horário comercial. Na tentativa de identificar os fundamentos teórico-metodológicos, nas monografias dos cursos de especializações e nos relatórios de PIC e PIBIC, nos deparamos com “falta de clareza”. Muitos dos trabalhos não trazem o referencial claramente, foi com um pouco mais de leitura, principalmente na introdução dos trabalhos, que pudemos perceber o referencial, informação esta que deveria estar presente no resumo e não

na introdução. A maioria dos trabalhos, quantificada na ordem de 95%, a análise pelos autores anunciada apresenta a questão a ser estudada, ou seja, o objeto do trabalho, submetido a um referencial que considerava qualquer elemento de estudo, neste caso monográfico, como decorrente do nível das forças produtivas pertinentes às relações de trabalho estabelecidas na sociedade capitalistas.

Nos relatórios oriundos dos projetos de iniciação científica, em suas duas formas – PIC (sem financiamento) e PIBIC (com financiamento) – havia intenção em definir qual referencial teórico-metodológico amparava o desenvolvimento do trabalho, porém essa informação não está nos resumos, e sim no início do item “Desenvolvimento”, parte integrante dos relatórios finais dos projetos de PIC e PIBIC.

Outras monografias não evidenciavam clareza de que era necessário ter um referencial teórico como amparo para as análises apresentadas. Referente ao recorte temático, as monografias apresentam, em seu título, a intenção de realizar estudos referentes ao Brasil, mas os textos tratam da Europa. O Brasil aparece como coadjuvante, sua história é escrita como uma decorrência, como um desdobramento da história geral do capitalismo ocidental. A crença na importação de modelos, na premissa colonizadora que considerava o Brasil como um país “devedor”, pátria de um povo sem “tradição”, revela-se como marca indelével.

Das 85 monografias de cursos de especialização, ofertados pela área de Fundamentos da Educação, catalogamos

74, sendo 11 não encontradas. Com os relatórios de PIC e PIBIC tivemos maior êxito, apenas 1 relatório não estava disponível.

O primeiro curso de *Especialização em fundamentos da educação* aconteceu no ano de 1983 e foi reeditado anualmente até 1986. As quatro turmas somaram um total de 35 monografias defendidas. Destacamos que estes quatro cursos de especialização em Fundamentos da Educação não apresentaram nos trabalhos de conclusão o item resumo. Ousamos afirmar que não houve a priorização desse elemento por seus autores e orientadores devido à falta de obrigatoriedade, característica daquele período, o que difere de nossa prática para a realização de pesquisa nos dias de hoje.

O quinto curso de especialização intitulou-se, *O pensamento educacional no Brasil*, do qual resultou uma produção de 11 trabalhos monográficos. Esta turma foi ofertada no ano de 1995. É merecedor de destaque o fato de que 9 de seus alunos tornaram-se professores efetivos das Instituições de Ensino Público Superior do Paraná. O sexto curso, *Educação pública no Brasil*, registra 10 defesas de monografias, e o sétimo curso, de mesmo título, finaliza-se com um total de 25 trabalhos.

O primeiro ponto que nos chamou a atenção, em todas as monografias, há uma seção denominada retrospectiva histórica. Os autores demonstram preocupação em realizarem contextualização histórica, ao desenvolverem suas pesquisas as quais dedicam um capítulo específico para apresentação dessa recuperação histórica. Os autores das referidas monografias, ao realizarem este resgate histórico buscam,

incessantemente, as origens dos acontecimentos, subentendendo, estar contidos nessa ascendência, a essência, uma possível explicação para estes fatos.

Para Foucault (1972, p. 11) o historiador deve rever esta postura, de sempre buscar explicação na origem dos fatos históricos, prescrevendo que a análise histórica não deva partir, somente “[...] dos começos silenciosos, não mais a regressão sem fim em direção aos primeiros precursores, mas a demarcação de um tipo novo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos”.

Estes estudos tendem a não considerar as rupturas, os intervalos de tempos do fazer histórico, como se a linearidade, apresentada como padrão narrativo, pudesse dar cientificidade ao estudo. Todavia, essa prática vem sendo revista por intelectuais do campo da História e da História da Educação, para Foucault (1972, p. 9) filósofo francês “[...] as sucessões lineares, que até então tinham sido o objeto da pesquisa, foram substituídas por um jogo de rompimentos em profundidades”.

No campo da História da Educação, Lopes e Galvão (2001, p. 38) reforçam essa tendência dos pesquisadores em fazer a História de modo linear, o que acaba “por dar a impressão de que o processo histórico, cronologicamente, delimitado por marcos políticos ou econômicos, caminha, necessariamente, em direção ao progresso”.

Outro ponto, em que nos “saltaram os olhos”, refere-se à leitura da realidade que os pesquisadores pretendem quando enveredam pelo campo da pesquisa histó-

rica. Nota-se nas monografias do período de 1983 a 2003, que estes estudiosos, ao buscarem as origens dos acontecimentos e retratarem a História de forma linear, almejavam encontrar algum tipo de passado-verdade.

Pesavento (2005) ressalta que abandonar as verdades absolutas não é uma prática frequentemente utilizada pelos historiadores e, da mesma forma, pelos historiadores da educação, já que esse processo causa, ainda, muito incômodo. A nosso ver, admitir essas transformações no modo de fazer pesquisa, no campo da História da Educação, é defender que não há verdades universais, não existe uma única versão da História, e que não podemos prever o resultado do estudo, já que a escrita da História é feita e refeita por homens, em diferentes lugares e momentos. Essas incertezas trazem insegurança aos estudiosos deste campo, uma vez que não há fronteiras do que é o fim ou começo de um estudo.

Ensino de história da educação e ensino de história: interfaces

Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, editado e assumido oficialmente pela educação fundamental em 1990, dá destaque aos pressupostos teóricos norteadores do Ensino de História e suas relações com o Ensino de História da Educação veiculado por meio de Cursos de Especialização ofertados

pelo Departamento de Educação³ da UEM, que configuram formação continuada de professores.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná e os programas disciplinares são uma possibilidade de estudos acerca dos espaços internos e externos à escola. Externos porquanto, afirma Goodson (1995, p. 17), “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Inegavelmente “portadoras de contradições em todo o seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos que as produzem” (BITTENCOURT, 1998, p. 128). A produção do currículo como artefato da educação escolarizada é negociada e reproduzida, denota o estabelecimento público de normas que direcionam o fazer programático das disciplinas escolares adentrando o âmbito interno, portanto.

Do Currículo Básico, seccionamos a proposta para o Ensino de História porque a identificamos como um campo autônomo e norteador de todo o documento. Ganhou especial destaque, foi tomado à época como “um aliado⁴ consciente do

³ Este departamento foi dividido em dois no ano de 1988. Passou-se então a denominar Departamento de Fundamentos da Educação e Departamento de Teoria e Prática da Educação, ambos responsáveis pelo Curso de Pedagogia.

⁴ Outros documentos do período, também editados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, destacam o Ensino de História como um aliado

compromisso político do professor, que socialmente deveria objetivar com o ato educativo a igualização dos homens” (RODRIGUES, 2004, p. 57).

A proposta para o Ensino de História estabelece considerar, como pressuposto, para a elaboração dos conteúdos de História de 1º Grau⁵ que um “simples reordenamento, um arranjo novo de conteúdos antigos, segundo fórmulas cansadas, não teria sentido” (PARANÁ, 1990, p. 81). A afirmação é justificada na declaração de uma nova meta em relação à disciplina de História e, para isso defendiam uma “necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de história” (PARANÁ, 1990, p. 81).

O texto documental elucida que a renovação pretendida não se vinculava à “História dos vencidos ou da História dos vencedores, mas da História da relação travada entre um e outro” (PARANÁ, 1990, p. 81). A frase denota uma tomada de posição em defesa de uma vertente interpretativa que se torna preponderante no Paraná, mas não hegemônica⁶. Essa opção teórico-

no processo de redemocratização da nação. Cito a título de exemplo – PARANÁ. Projeto Pedagógico: 1987-1990. Curitiba: SEED, 1987. E ainda, PARANÁ. Políticas da SEED-PR: fundamentos e explicitação. Curitiba: SEED, ago., 1983.

⁵ 1º Grau: denominação utilizada à época para designar o que hoje identificamos como Ensino Fundamental.

⁶ No ano de 1992, dois anos depois da edição do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, em uma nova gestão governamental, publica-se o texto – Paraná Construindo a Escola Cidadã – que, tal como a recomendação anterior, pretendia-se

metodológica para formulação curricular que norteia a proposta para o Ensino de História estrutura-se por uma matriz filosófica materialista de interpretação da realidade. Por esse motivo, afirma que pretende fixar suas bases interpretativas nas “relações entre um e outro”.

O trabalho com essa teoria reforçaria, por princípio, a consciência de classe social, de pertencimento a uma das que compõem o cenário social. O trabalho com a denominada “relação” significava conhecer o movimento de luta entre elas e, de posse desse ferramental, o aluno poderia então se engajar em um movimento de transformação social. Esse discurso à época, em meio a um universo de redemocratização social, de finalização do período ditatorial, foi amplamente aceito e divulgado. Segundo Nunes (1996, p. 70), grande parte do que se escreveu nas décadas de 80 e 90 foi uma contribuição de professores ligados aos cursos de pós-graduação em educação que optavam predominantemente pelo materialismo histórico como paradigma analítico para a sociedade.

Conceituar os elementos essenciais da mudança pretendida era uma prioridade e, segundo as idealizadoras do projeto, explicitar quais seriam os elementos da

renovação, “seus princípios, temas, objetos e métodos para que se pudesse entender a “forma da História”, isto é, apreender de modo crítico os princípios que possibilitam a construção da História como ciência” (PARANÁ, 1990, p. 82).

A explanação acerca dos princípios teórico-metodológicos foi apresentada em três itens considerados essenciais: 1. Entender a História como o devir do homem. 2. A História é o produto da prática concreta do homem. 3. A História é um processo.

O primeiro ponto pressupõe a História como produto da ação de todos os homens, do conjunto da humanidade. O conceito de trabalho é considerado central e deveria ser entendido como um processo de atividade por meio do qual o homem desenvolve a si mesmo, tornando-se sujeito de sua própria História (PARANÁ, 1990, p. 82).

O segundo princípio permite nortear o estudo das sociedades no tempo e no espaço pela compreensão do que estas têm de original e de comum com as outras, ao mesmo tempo diferentes. Procura-se resgatar a multilinearidade da História, isto é, o entendimento de que o estudo das sociedades não é feito linearmene, por suas causas e conseqüências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes. É o princípio que permite a visão de totalidade (PARANÁ, 1990, p. 82).

E o terceiro e último elemento aponta para a necessidade de conhecer a História como processo, significa estudá-la em seu movimento contínuo dinâmico, total e plural. “(...) O objetivo é estudar a vida das sociedades em seus vários aspectos,

representar uma inovação para a organização escolar. O conteúdo deste novo referencial difere do anterior assumindo outra base interpretativa para os problemas educacionais. Mas é importante esclarecer que o documento de 1990 encontra-se oficialmente em vigor no Paraná, ainda que tenha sido “esquecido” por algumas gestões.

pretende-se recuperar a dinâmica, própria, de cada sociedade” (PARANÁ, 1990, p. 82).

A nova meta manifestada na proposta pretendia romper com a organização dos conteúdos que, até então, atendiam uma lógica que supunha que a “História era composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, encadeados pela narrativa”. Essa tentativa de inovação intentava romper com uma cronologia “linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente, da pré-história aos nossos dias” (PARANÁ, 1990, p. 81).

A crítica mais severa feita pelas idealizadoras da proposta curricular para o ensino de História editada em 1990, pautava-se no entendimento de que “Estudar História parece ser uma atividade que exige muito pouco: decorar fatos, nomes e datas, aprender explicações genéricas e já empacotadas para o consumo” (PARANÁ, 1990, p. 81). Analisando a proposta paranaense que pretendia “repensar os conteúdos básicos das disciplinas no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área de conhecimento” (PARANÁ, 1990, p. 8), destacamos o entendimento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná acerca da possibilidade de permitir que a maioria da população pudesse dominar a soma de conhecimentos já acumulados através dos tempos, para que todos pudessem se incumbir de criar uma nova sociedade. O enfoque estava no conteúdo a ser trabalhado. Especificamente relacionada ao campo disciplinar da História, a proposta paranaense propunha-se a desenvolver um trabalho em que ensinar História fosse

sinônimo de educar os jovens para serem críticos, capazes de participar, capazes de defenderem sua classe social.

Essa proposta é uma tentativa de descartar o componente conservador incorporando nos programas de História uma perspectiva mais comprometida com a participação, por meio de um discurso, para trabalhar com conteúdos mais significativos à sociedade. Os significados são construídos, e essa significação não é desarticulada dos interesses que a compõem e propõem. No final do século XX, as renovações curriculares objetivaram fornecer à escola subsídios para que esta formasse o seu educando “criticamente”. Projetava-se na proposta para o Ensino de História uma educação eivada de conteúdos sociais (RODRIGUES, 2004).

A rigor temos duas instâncias de produção do conhecimento uma no ensino superior – Programas disciplinares de História e Filosofia da Educação, a outra, no padrão fundamental – Currículo Básico do Paraná. Embora em níveis educacionais distintos, o discurso que elas veiculam é o mesmo. A ênfase está na formação do cidadão crítico, quer seja para ocupar socialmente o lugar de professor ou de aluno. Ensinar por meio dos textos dos “pensadores” os temas listados implicava fornecer ao futuro professor o ferramental teórico que o currículo básico evidencia como “renovador”. Aqui reside a aproximação possível de ser estabelecida entre essas fontes.

Esses Programas são expressivos por muito bem representarem os anseios relacionados à formação de professores, no

período marcado pelo fim da década de 80 e início dos anos de 1990, quando permitem, ao examinar seu próprio conteúdo, notabilizar o conhecimento que se produziu pela disciplina em questão, observando-a como entidade cultural autônoma, como criação didática original (CHERVEL, 1990), registrando sua consonância com as finalidades determinadas pelo Currículo Básico para compor o rol de preocupações com o Ensino de História no 1º Grau.

Imprescindível avultar que os dois documentos concebem “disciplina e currículo” como formas de acentuar a hierarquização dos saberes como base para a constituição de conhecimentos “fundamentais” para a sociedade, porquanto defendem que, de posse de certa “erudição”, o “sujeito” passaria a defender-se da opressão. No caso do Ensino de História e do conteúdo de História e Filosofia da Educação ministrados no Paraná, os dois apresentam a mesma fundamentação epistemológica, direcionam seus esforços para a formação do cidadão comum tentando oferecer a ele um ferramental para o entendimento e a intervenção em seu meio social. Os dois exemplos pretendem-se produções científicas porque amparados em princípios filosóficos, entretanto a Filosofia e História da Educação foram incorporadas nos currículos acadêmicos como disciplinas formadoras, e não propriamente como ciências.

O Brasil vivenciava nesse período o início de um processo de redefinição dos diferentes campos disciplinares de conhecimento, a História e a História da Educação beneficiaram-se pela ampliação

de suas fontes, de seus objetos e de seus métodos. Conquistaram e estabeleceram diálogos com outras disciplinas, e aqui destacamos a sociologia e os interesses pelos estudos sobre currículo que muito contribuíram no redimensionar do paradigma da História Educacional. No que tange à Filosofia, os novos olhares também foram construtivos permitindo a pesquisa que evidenciasse o que lhe era peculiar.

No Paraná, mais especificamente na UEM, podemos afirmar que a elaboração de um currículo, como quer Goodson (1995, p. 27), foi um processo pelo qual se inventou uma tradição. “Não é como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. Mantém-se um formato disciplinar que opta por não separar os campos da História da Educação e da Filosofia da Educação, tendem a corroborar um discurso pedagógico doutrinário e ensaísta como entende da historiografia especializada da área.

Os programas disciplinares ministrados em cursos de especialização ofertados até o ano de 2000⁷ mantiveram a mesma fundamentação, a mesma seleção de conteúdos. A tradição inventada na década de 1990 foi soberana na luta para fazer crer

⁷ Programas registrados nos processos n. 0099/83-turma 01; 0799/84 – turma 02; 1161/85 – turma 03; 0548/86 – turma 04 (Cursos intitulados: Especialização em Fundamentos da Educação). A partir do ano de 1993 tivemos mais três turmas, processo 0181/93 – turma 01; 0969/97 – turma 02; 2792/00 – turma 03.

que determinada versão de currículo ou disciplina era “boa”, manteve-se um espaço onde as mistificações se construíram e reconstruíram o que permitiu a reprodução da tradicionalidade. As escolas refletem e refratam, de acordo com a dinâmica que lhes é própria, definições de sociedade e, da mesma forma, sobre os conhecimentos culturalmente válidos (GOODSON, 1995).

A tentativa de captar as rupturas, as discontinuidades que permitem diferentes interpretações que se cunham por meio do não negligenciar dos aspectos menos evidentes nos documentos torna possível afirmar, juntamente com Bittencourt (2004), que a constituição desse currículo ou dessa disciplina foi o resultado de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do saber escolar.

O esforço para manutenção de uma tradição interpretativa e conceitual tanto no Currículo Básico como nos programas disciplinas de História da Educação no Estado do Paraná pode ser atestado pela informação de que, desde a inauguração desse discurso, ele vem se renovando e se mantendo, como uma tradição. A importante noção de transitoriedade tão presente em nosso mundo contemporâneo parece não fazer parte das preocupações que reproduzem o texto discursivo datado pela publicação dos documentos aqui eleitos como fontes. Larrosa (2002) afirma que todo texto é um prólogo, um esboço, no momento em que se escreve, é uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o gerou e animou. Currículo e programas

disciplinares são textos, são “descobertas”, mas como solução conveniente apresenta poucas possibilidades de generalização no que tange à efetiva preocupação com o âmbito interno da ou das escolas.

Manter a tradição sob a forma de interpretação do objeto educacional proposto por esses textos/documentos é compartilhar uma noção “estandarizada”, é acreditar que temos a função de orientar as consciências oprimidas, sobretudo, seria, guiarmo-nos por um código moral no fazer da História da Educação ou da História. Interrogamo-nos, ainda, sobre a ideia de que, de posse dos princípios teóricos listados como fundamentais no Currículo básico, o indivíduo estaria em condições de agir socialmente, porquanto teria em mãos um ferramental orientador. A ideia central, assim nos parece, utilitarista, obreira, como se toda e qualquer atitude, toda e qualquer pesquisa pudesse adequar-se a este arcabouço teórico. As finalidades das propostas que foram analisadas primam por uma concepção de história que tende a homogeneizar os estudos relacionados ao campo da história, e a história da educação, com suas especificidades, aí figura.

O conteúdo: ressignificado / sistematizado

Entende-se que o estudo sobre a construção do campo disciplinar pode contribuir de forma significativa para compreensão do sistema educativo, pretendendo diminuir as dificuldades que a escola enfrenta ao transmitir os conhecimentos de maneira sistematizada, visto que nem

tudo que é planejado pode ser executado. A ordem, a escolha e a importância do conteúdo dependerão dos pressupostos teóricos com os quais o professor mais se identifica. É importante registrar que os professores possuem interpretações próprias dos textos e seguem uma determinada linha teórico-metodológica, isto é, segundo Chervel (1990), um elemento constituinte da disciplina.

Percebe-se que o estudo acerca do campo disciplinar fornece subsídios importantes à prática pedagógica, no entanto Chervel (1990 p. 177) ressalta que o interesse dos docentes por esse campo é muito recente, estes, ao invés de realizarem pesquisas sobre uma determinada prática ou época histórica, têm procurado conhecer a história da sua própria disciplina. Essa ideia é também reforçada por Lopes e Galvão (2001, p. 15) ao dizer que “muito do que ocorre no mundo da educação ainda é pouco conhecido pelos seus pesquisadores e mesmo pelos professores”.

Na História da Educação, durante muito tempo recorreram-se aos documentos oficiais escritos, porém os pesquisadores foram, nas relações estabelecidas com o historiador de ofício, alargando e diversificando suas fontes e suas abordagens, passando assim a gizar de maneira diferente a pesquisa historiográfica. O interesse da História, já não mais se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, deixando de lado nossos heróis e empenha-se também em interessar-se na história de todos os homens (LE GOFF, 2003, p. 541).

Para além da utilização de documentos oficiais, abriu-se aos historiadores

um conjunto de opções documentais não-oficiais como, fotografia, pintura, dança, literatura, imprensa pedagógica, móveis, currículo, produção discente e docente, entre outros, e tornaram-se importantes nos estudos sobre as instituições escolares. A renovação das fontes e de seu conceito possibilita ao professor-pesquisador a elaboração de teorias, que podem, posteriormente, vir a serem aplicadas na própria instituição.

Para Chervel (1990) este novo olhar evidencia o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, desmistificando a imagem da escola como apenas reprodutora de conhecimentos e encerrada na passividade. O lugar de produção, no qual se encontra cada professor, e de cada aluno faz com que a reprodução de conhecimentos, dentro do universo escolar não se torne regra, mas vale salientar que esta reprodução pode até acontecer, mas não ocorrerá sem haver resistências e nem sempre da mesma maneira. Entendemos que nossas fontes integram esse quadro. No entendimento desse estudioso, a escola forma indivíduos, mas “em contrapartida também forma uma cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia” (CHERVEL, 1990 p. 184). Aos historiadores das disciplinas escolares cabe identificar como ocorre apropriação dos conteúdos ensinados no interior das instituições educativas, haja vista que estes são ressignificados, por cada discente de forma diferenciada. Como nos lembra Chervel (1990, p. 209), “os trabalhos dos próprios alunos são evidentemente a fonte primária”.

Ao problematizar como a produção discente tem (re)significado o conteúdo das disciplinas ensinadas, deparamo-nos com informações e documentos muitas vezes incompletos, o que confirma a premissa de que estes são sempre vestígios e nada nos falam senão quando sabemos interrogá-los, é a pergunta que fazemos a eles que direcionará o andamento de nossas investigações (BLOCH, 2001, p. 79).

No que tange à seleção, Lopes e Galvão (2001, p. 77) afirmam que não somos nós, unicamente, que conduzimos a separação dos documentos. Essa já foi feita tanto pelos que produziram o material, quanto por aqueles que organizam as bibliotecas e também pelo próprio tempo, o passado em sua totalidade, nunca é completamente apreensível. A documentação, não é necessariamente o conjunto de materiais que sobreviveram do passado, mais uma opção realizada pelas forças que operam no desenvolvimento do mundo e da humanidade ou pelos que se dedicam à ciência do passado, os historiadores (LE GOFF, 2003). O Ser-professor que desenvolva pesquisas e saiba refletir sobre sua disciplina, modificando quando necessário sua prática pedagógica, é o desafio enfrentado por todos que se dedicam ao ensino, em qualquer um de seus níveis.

Considerações finais

Desde a última proposta curricular, em 2005, o esforço entre os profissionais da História da Educação, do Curso de Pedagogia, da UEM, vem se concentrando em oferecer, por meio do ensino, subsídios para que

os temas consagrados e também os novos ganhem maior familiaridade e pertinência com o trato do histórico, lembrando que os fatos são construções dos historiadores, e não um dado pronto e acabado. Tem-se procurado tratar a teoria em sua historicidade, evitando assim que ela se transforme em um ponto de vista, e sua discussão, em um vazio de opiniões (CHIAMPI, 1991).

Nóvoa (1994, p. 23) registra que “A história não deixou de ter sentido, mas deixou-se de haver um sentido da História que construía e organizava a narrativa do passado”. Novos argumentos justificam, hoje, a ausência de um modelo teórico consensual. Tem-se procurado, no exercício do ensino de História da Educação, oportunizar reflexões sobre como os educadores/ pedagogos podem se inserir no conjunto de reflexões sobre a História, dominar e reconhecer a História como campo de conhecimento é uma prioridade, quer no terreno teórico quer na atividade prática com a História.

Outra prioridade é a de conceber a História como um campo de produção de conhecimentos, que tem teorias próprias, que carece de fontes (qualquer vestígio deixado pelo homem) para auxiliar os historiadores a criarem interpretações sobre as ações humanas no tempo e no espaço; reconhecer, fundamentalmente, a importância da diferença entre a história vivida e a escrita da história; identificar, no exercício do ensino de história da educação que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que visa à produção de uma concepção e inteligibilidade acerca do passado, que constrói novos significados.

Daí a importância da periodização e da afirmação de Almeida (1988, p. 115), “[...] os marcos históricos devem ser pertinentes à área do objeto de estudo”. Os dois níveis de ensino, aqui tomados como objetos de estudos, amparam-se em objetivos propostos à época, voltando seus enfoques para a adequação do educando ao discurso oficialmente registrado como proposta curricular ou ainda disciplinar, legitimadora de um pensar homogeneizador em história e história da educação, dificultando o aparecimento de formulações diversificadoras que destacassem um universo disciplinar que se constituísse como plural permitindo um pensar e um agir também diverso.

Para finalizar este texto, consideramos importante ressaltar que o fazer

história hoje, particularmente, no que diz respeito à educação, pressupõe pluralismo e conflitualidades, indecisão e incertezas. A História da Educação têm sido vista pelos historiadores como sendo uma coleção de muitas histórias, entretanto, histórias interligadas, uma vez que possuem o mesmo objeto de pesquisa: a educação. Vale salientar que, embora investiguem o mesmo objeto, essas histórias da educação possuem uma característica fundamental, são interpretativas, por isso, próprias e diferenciadas, mas nunca desconexas. Cabe ao educador, pedagogo, a nosso ver, conhecer a trajetória da disciplina ou do campo de estudo em que deseja atuar, pois somente assim, terá subsídios para refletir sobre sua prática.

Referências

ALMEIDA, Maria Ângela Vinagre. História da educação brasileira – o problema de sua periodização. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n.161, p. 112-141, jan./abr. 1988.

ALVES, Gilberto. *Da História à História da Educação*. São Carlos: UFSCAR, 1981.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação. Centro de Estudos Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 127-161. (Coleção Formação de Professores).

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria n. 2253*, de 18 de outubro de 2001. Diário Oficial da União de 19 de outubro de 2001.

- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2012.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHIAMPÍ, Irlemer (Coord.). *Fundadores da modernidade*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- FOUCAULT, Michel. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. p. 3-20.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão, et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-134.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Equívocos teóricos na prática educacional*. Rio de Janeiro: ABT, 1983.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.
- NEGRÃO, Sonia Maria Vieira; FERREIRA, Magda Maria de Marchi. *A trajetória do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá no período de 1973 a 1983*. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica (PIC), Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006.
- NÓVOA, António. História da Educação: percursos de uma disciplina. In: _____. *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'University de Lisbonne, 1994. p. 1-33.
- NUNES, C. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 1996.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.
- PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RODRIGUES, Elaine. Reformando o ensino de história: lições de continuidade. *História*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 49-68, jan./jun. 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Processo n. 0548/86* – CEP. Maringá: UEM, 1986a.

_____. *Processo n. 1161/86* – CEP. Maringá: UEM, 1986b .

_____. *Resolução n. 198/85* – CEP. Maringá: UEM, 1985.

_____. *Processo n. 416/78* – CEP. Maringá: UEM, 1978.

Recebido em março de 2013

Aprovado para publicação em abril de 2013

A escolha e o uso do livro didático pelos professores das áreas de Ciências Naturais e Matemática: as pesquisas que abordam essa temática

The choice and the use of the textbook by teachers in the areas of Natural Sciences and Mathematics: researches on this topic

Maria Aparecida de Souza Perrelli*

Adriana Araújo de Lima**

César Cristiano Belmar***

* Doutora em Educação para a Ciência. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: cidaperrelli@gmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: adrianabio.araujo@gmail.com

*** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: cesarbelmar@gmail.com

Resumo

Este estudo refere-se a uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil a respeito da seleção e do uso do livro didático (LD) pelos professores das áreas de Ciências Naturais (Ciências, Biologia, Física e Química) e Matemática. Foram analisadas teses e dissertações cadastradas na base de dados da CAPES (www.capes.gov.br). Verificou-se a escassez de trabalhos sobre o tema. As pesquisas priorizam os professores das escolas públicas como sujeitos de seus estudos. A escolha do LD, de modo geral, ocorre de forma solitária, aligeirada, sem consulta ao Guia do PNLD e, às vezes, sofre interferência dos órgãos gestores. O livro escolhido é aquele mais afinado com as orientações curriculares das Secretarias de Educação e que contém textos claros e simples, além de boas ilustrações e exercícios. O LD apoia o professor principalmente na gestão do tempo das aulas e na sequência e aprofundamento dos conteúdos.

Palavras-chave

Livro didático. Professores de Ciências. Professores de Matemática.

Abstract

The study refers to an analysis of academic research conducted in Brazil regarding the selection and the use of Textbooks by teachers of Natural Sciences (Sciences, Biology, Physics and Chemistry) and Mathematics. Were analyzed the registered researches in CAPES (www.capes.gov.br) database. It was found

a paucity of studies on the subject. The researches prioritize public school teachers as subjects of their studies. The choice of textbooks generally occurs solitarily, lightly, without consulting the Textbook Guide and sometimes the management agencies interfered on this process. The chosen book is the one more in tune with the Department of Education curriculum guidelines, contains clear and simple texts and good illustrations and exercises as well. The textbook supports the teacher in his class management and the sequence and depth of content.

Key words

Textbook. Science teacher. Math teacher.

Introdução

A pesquisa ora apresentada está vinculada ao Programa Observatório da Educação e inserida no projeto “Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil” (IEPAM)¹, que estuda os impactos de políticas públicas nas redes escolares, em especial dos programas de avaliação em larga escala, e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dessas políticas, nosso interesse recai sobre o PNLD, mais especificamente naquilo que diz respeito à participação do professor.

Este trabalho se constitui em um desdobramento e uma ampliação de uma pesquisa que vimos desenvolvendo há alguns anos, com objetivo de mapear a produção acadêmica brasileira (teses, dissertações e artigos) voltada ao estudo do livro didático (LD).

No Brasil, a investigação sobre o LD não se caracteriza como um campo novo de pesquisas. Nas últimas décadas, principalmente, essas obras foram alvo de um número expressivo de trabalhos acadêmicos. Em uma pesquisa que realizamos em 2011, encontramos, entre teses e dissertações produzidas de 1987 a 2009 e cadastradas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais de 1.800 trabalhos que abordavam o tema, seja como foco principal, seja como secundário, em diversas áreas do conhecimento e com diferentes problemas de investigação, entre estes, o mercado, as políticas, os programas governamentais e os aspectos propriamente educacionais do LD (LIMA; PERRELLI, 2011). Atualizados esses dados, verificamos, até 2012, mais de 2700 trabalhos com a palavra chave “livro didático”.

Analisando os resumos desses trabalhos, evidenciamos que a maior parte deles tinha como objeto de estudo os conteúdos presentes no livro didático, no que diz respeito à acuidade conceitual, aos temas abordados, às concepções de ensino e à ideologia subjacentes, entre outros, sendo raros aqueles que abordavam o

¹ Projeto submetido e aprovado – Edital 001/2008 CAPES/INEP/SECAD – Observatório da Educação. Está sendo desenvolvido em rede pelas seguintes IES: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

professor e suas ações na escolha e no uso do LD (menos de 3% tomavam essa questão como objeto de análise, como foco principal ou secundário).

Como são escassas as pesquisas sobre a escolha e o uso do LD, sabe-se pouco acerca de como acontecem tais ações e quais são os seus determinantes. Isso dificulta a pensar em possíveis contribuições para a qualificação desses processos e a participação de todos os atores neles envolvidos.

Visando a ampliação e aprofundamento dos estudos sobre o tema, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa que pudesse servir de estímulo e ponto de partida para outras investigações relacionadas à escolha e ao uso do LD. Com essa intenção, optamos por mapear a produção acadêmica brasileira que enfoca o professor e suas ações de escolha e uso do LD.

Nossa preocupação com essa questão está situada no contexto atual da política do PNLD. São altos os investimentos do governo federal no PNLD visando atender a milhões de alunos² das redes públicas de ensino com livros didáticos de boa qualidade. Esse Programa prevê a

² Investimentos no PNLD: (A) No Ensino Fundamental: Investimento: R\$ 751.725.168,04; Alunos atendidos: 24.304.067; Escolas beneficiadas/Anos Iniciais: 47.056; Escolas beneficiadas/Anos Finais: 50.343; Livros distribuídos: 91.785.372. (B) No Ensino Médio: Investimento: R\$ 364.162.178,57; Alunos atendidos: 8.780.436; Escolas beneficiadas: 21.288; Livros distribuídos: 40.884.935. Dados obtidos em <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>, acesso em 30 de abril de 2013.

participação ativa do professor no processo de escolha do LD.

Sendo assim, importa conhecer o que dizem as pesquisas acerca dos fatores implicados nesse processo (como ocorre, os critérios utilizados pelo professor e quais os seus condicionantes), como os LD são utilizados e como essas questões se relacionam com o PNLD. Admitindo, então, a importância do LD, tanto nos seus aspectos educacionais, como também no âmbito de uma política governamental, justificamos a pertinência desta pesquisa que visa traçar um panorama dos trabalhos acadêmicos que abordam o processo de escolha e/ou o uso do LD.

Para este artigo nos restringiremos ao estudo da questão voltada aos componentes curriculares relacionados com as áreas das Ciências Naturais e Matemática.

1 O livro didático: importância e políticas governamentais de distribuição nas redes escolares

Durante muito tempo, o livro didático foi entendido como uma produção cultural menor. Assim concebido, era desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais. Nas últimas décadas, porém, com a ampliação do quadro de análise dessas obras, essa compreensão mudou, passando a constatar a sua importância na escola contemporânea nos aspectos educacionais relacionados ao ensino e aprendizagem (BITTENCOURT, 2004) e nos seus aspectos políticos e culturais, na medida em que o LD reproduz e representa os valores da sociedade, a visão da ciência, da história,

da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984).

O livro didático faz parte da cultura e da memória de muitas gerações. Analisando a sua presença no contexto sociocultural, observa-se que ele acompanha o desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil. Até a primeira metade do século passado, não era notável a sua presença na escola, isto é, os conteúdos escolares e as metodologias de ensino vinham com o professor; nas décadas seguintes, com a democratização do ensino e com os impactos que esse fenômeno produziu, os conteúdos escolares, assim como os princípios metodológicos, passaram a ser veiculados pelos livros didáticos (ROMANATO, 2004). Assim sendo, para Martins (2006), a indiscutível importância do livro didático no cenário da educação só pode ser compreendida em termos históricos, pensando na relação entre este material educativo e as práticas constitutivas da escola e do ensino escolar. Nessa perspectiva, o livro didático é concebido como um artefato cultural, isto é, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade.

Para Lajolo (1996), o livro didático, dependendo das condições sociais e materiais da escola, do professor e do aluno, pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado, muito embora ele não seja o único material de que os professores e alunos disponham para ensinar. Freitas e Rodrigues (2008) assinalam que, apesar dos avanços tecnológicos e da enorme

variedade de materiais disponíveis no mercado (audiovisuais, internet, softwares didáticos etc.), o livro didático continua sendo o recurso relevante e mais utilizado no ensino escolar.

Daí decorre a necessidade de pesquisá-lo. E a preocupação em pesquisá-lo, de acordo com Lajolo (1996), aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe, muitas vezes, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina nas escolas.

Concordando com a autora, manifestamos nossa preocupação com a grande repercussão que o LD possa ter no ensino brasileiro, uma vez que, na atualidade, essas obras são alvo de um programa, o PNLD, que alcança milhões de estudantes e requer altíssimos investimentos do dinheiro público.

Como se configura esse Programa?

Pode-se dizer que a ideia de distribuir obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira se origina no ano de 1929, quando da criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Essa política, desde então, vem passando por várias mudanças, algumas das quais destacaremos, de modo sintético, a seguir.

Na década de 1930, ocorre a criação de uma Comissão Nacional do Livro didático (CNLD) que regulamenta a política nacional voltada a esse material, determinando, entre outros, o compromisso de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos a serem publicados ou não e o seu consumo nas escolas. Na década de 1960, durante o regime militar, cria-se a

Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que obtém recursos externos para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos, além de instalação de bibliotecas e cursos de treinamento para os professores. Extingue-se a COLTED em 1971; o INL assume suas funções e passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Com a extinção do INL, em 1976 a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passa a executar o programa do LD. Com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das Unidades da Federação, o governo assume a compra de grande parcela dos livros usados nas escolas públicas (BRASIL, 2011).

No início dos anos 80, a política do LD é marcada pela forte centralização de decisões sobre a sua escolha, financiamento e distribuição (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989). A década de 90 marca a efetivação da política do LD no Brasil. Em 1993, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução n. 6 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vincula recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, a partir de então, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do LD (BRASIL, 2011).

Em 1994, o MEC define uma equipe de especialistas das diversas áreas do conhecimento e estes passam a analisar os livros a serem adquiridos pelo Programa. Inicia-se, então, em 1996, o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos

para o PNLD 1997. Esse procedimento é aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo, entre outros problemas, são excluídos. Ao final da análise, é elaborado o Guia do Livro Didático contendo os títulos aprovados, além da descrição analítica dos diferentes quesitos avaliados e os pontos fortes e fracos de cada obra. Esse Guia é disponibilizado na internet e também na forma impressa com intuito de auxiliar o professor na escolha do LD (BRASIL, 2011).

Como se pode notar, desde a sua criação o Programa vem se aperfeiçoando, seja do ponto de vista de qualidade dos livros didáticos, seja na abrangência e distribuição desse material em todo o país. O PNLD, na atualidade, atinge o Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as classes de alfabetização infantil. O Programa inclui também a aquisição e distribuição de dicionários da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, LD em Braille, Atlas Geográfico e Obras Complementares visando incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização.

A figura do professor, como agente no processo de seleção e indicação das obras didáticas que utiliza em sala de aula, é vista pelo Programa como um dos pilares da sua execução. Por esse motivo, é de suma importância a realização de pesquisas que busquem analisar como ocorre, de fato, a participação do professor nesse contexto.

2 O caminho metodológico da pesquisa

Para mapear a produção acadêmica em torno do tema, optamos por realizar uma pesquisa do tipo bibliográfico. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 74), essa pesquisa é “desenvolvida a partir de material já elaborado constituído de livros e artigos científicos”, além de teses, dissertações, entre outras fontes, e tem por objetivo principal colocar o pesquisador em contato direto com o que foi produzido acerca do tema sobre o qual se pretende investigar. Segundo os autores, não se trata, porém, de uma mera repetição do que foi escrito a respeito de um determinado assunto, e sim de uma interpretação crítica a partir dos textos consultados. Nessa mesma direção, Cerro e Bervian (2002, p. 65) assinalam que “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos”, buscando “conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto ou tema”.

Nesta pesquisa, privilegiamos uma fonte de consulta para obtenção dos dados: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) disponível no site <<http://www.capes.gov.br>>.

O levantamento foi realizado em quatro etapas. A primeira consistiu na busca dos títulos no banco de dados. Para tanto usamos o critério “assunto” e a expressão exata “livro didático”. Foram encontrados 2.736 trabalhos cadastrados de 1987 a

2012. A segunda etapa consistiu na leitura dos títulos e no descarte daqueles que claramente indicavam um objeto de estudo diferente do que estávamos buscando. A terceira etapa foi dedicada à leitura dos resumos dos trabalhos que diziam respeito ao tema de nosso interesse, em quaisquer que fossem os componentes curriculares contemplados. Consideramos, para tanto, os que elegeram a análise da escolha e/ou o uso do LD como objetivo geral ou como objetivo específico (ou seja, os que analisaram a questão como meio para alcançar outro objetivo, por exemplo, identificar as tendências da prática pedagógica, as concepções do professor etc.). Após essa triagem, selecionamos aqueles relacionados às áreas das Ciências Naturais (Ciências, Biologia, Física e Química) e Matemática. Em seguida, fomos a busca dos trabalhos na íntegra para que pudéssemos fazer as análises pretendidas. Foram identificados 60 trabalhos (ou 2,1% do total) referentes ao tema da escolha e/ou uso do LD nos diferentes componentes curriculares. Destes, 20 diziam respeito aos componentes Física, Química, Biologia, Ciências e Matemática, todos eles em nível de Mestrado. Não identificamos nenhum trabalho sobre o tema, nesses componentes, em nível de doutorado. Trataremos desses 20 trabalhos de ora em diante. Os demais (40 trabalhos) serão nosso objeto de estudo futuro, e estão listados no Anexo 1.

Dos 20 títulos selecionados, tivemos acesso, na íntegra, a nove Dissertações sobre o tema vinculadas às Ciências Naturais e cinco, à Matemática. Aos restantes, apesar das tentativas, não tivemos

acesso. Procuramos minimizar o problema partindo para a leitura dos artigos, frutos das Dissertações. Foram encontrados dois artigos relacionados aos títulos restantes, ambos das áreas das Ciências Naturais. Dos demais (quatro, sendo dois de ciências e dois de matemática) só conseguimos acessar os resumos disponibilizados no banco de teses e dissertações da CAPES. Por trazerem algumas informações de interesse desta pesquisa, decidimos incluí-los como fonte de dados.

Com a leitura dos trabalhos selecionados, foi possível elencar os seguintes descritores para análise: (1) Instituição de Ensino Superior à qual estão vinculadas; (2) Programa de Pós Graduação no qual

estão inseridas; (3) Ano de Defesa; (4) Orientador; (5) Lócus do Estudo (Rede de Ensino, município e estado); (6) Nível de Ensino contemplado (Fundamental ou Médio); (7) Tema abordado: uso e/ou escolha do livro didático; (8) Metodologia da pesquisa; (9) Principais resultados.

3 As pesquisas sobre a escolha e o uso do LD das áreas de Ciências Naturais e Matemática: uma caracterização

Uma lista geral das Dissertações que selecionamos para procedermos às análises segundo os descritores elencados anteriormente pode ser vista no Quadro 1.

Título da Dissertação	Autor/IES	Ano	Comp. Curric.	Formato de acesso
As sequências de conteúdos em aulas de Biologia: o uso do LD	Aguinalda Alves Teixeira Filha/UFRPE	2007	Biologia	Integral
O uso do LD no ensino de Biologia	Gloria Garcia de Oliveira Nascimento/UnB	2002	Biologia	Artigo
Alguns aspectos que influenciam a escolha e o uso do LD pelos professores das ciências naturais na educação básica.	Luciana Campos Miranda/ UFMG	2009	Biologia	Integral
Significando o LD: com a palavra o professor de ciências.	Mariana Cassab Torres/ UFRJ	2003	Ciências	Artigo
O papel e o uso do LD de ciências nos anos finais do ensino fundamental.	Denise Estorilho Baganha/ UFPR	2010	Ciências	Integral
Como os professores de 6 ^ª ao 9 ^ª anos usam o LD de ciências.	Fernanda Malta Guimarães/UNICAMP	2011	Ciências	Integral
Seleção e uso do LD de ciências por professores iniciantes e experientes, da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.	India Mara Sgnaulin/ UCDB	2012	Ciências	Integral
O processo de escolha do LD de ciências por professores de 1 ^ª a 4 ^ª séries.	Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto/USP	2003	Ciências	Integral

Título da Dissertação	Autor/IES	Ano	Comp. Curric.	Formato de acesso
O LD, os PCNs de ciências naturais e a prática pedagógica/resumo.	Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher/UNIJUÍ	2000	Ciências	Resumo
Relatos de professores de física sobre processos de escolha e utilização do LD.	Ângela Maria Souza Costa Gonçalves dos Santos/UFRI	2006	Física	Integral
Seleção e utilização de LD de física em escolas de educação básica.	Luciana Bagolin Zambon/UFMS	2012	Física	Integral
A mediação do LD de física em um processo de ensino-aprendizagem/resumo	Célia Regina Silva Santos/UNIMEP	2001	Física	Resumo
Os LD de química para o ensino médio: critérios de análise e concepções de professores.	Sandra Noemi Finzi/USP	2008	Química	Integral
O uso do LD de matemática: analisando a prática docente no ensino do sistema de numeração decimal.	Maria Luíza Laureano Rosas/UFPE	2008	Matem.	Integral
Concepções de professores de matemática: considerações à luz do processo de escolha de livros-texto.	Leticia Maria Cordeiro de Campo Giani/UNESP	2004	Matem.	Integral
Critérios de adoção e utilização do LD de matemática no ensino fundamental, e a participação do professor na adoção: o caso do Agreste de Pernambuco.	Clóvis Gomes da Silva Júnior/UFRPE	2005	Matem.	Integral
O uso do LD de matemática por professores do ensino fundamental.	Esmeralda Maria Queiroz de Oliveira/UFPE	2007	Matem.	Integral
O ensino de matemática e o LD: um estudo de caso	Sandra Moraes Giannotti/UFL	2008	Matem.	Resumo
Critérios de escolha do LD de matemática: a experiência de escolas municipais de Nova Iguaçu.	Islene da Conceição Freitas/UERJ	2010	Matem.	Integral
O processo de escolha do LD de matemática do ensino fundamental na 27ª CRE.	Juliana Volcanoglo Biehl/ULBRA	2010	Matem.	Resumo

Quadro 1 - Dissertações sobre a escolha e/ou o uso do LD das áreas de Ciências Naturais e Matemática, seus autores, IES vinculadas, ano de defesa, componente curricular enfocado e formato de acesso

No Quadro 2, estão apresentadas as dissertações que foram analisadas, distribuídas segundo o componente curricular, o tema abordado, o nível de ensino e ano de defesa.

Componente Curricular	Uso do LD			Escolha do LD			Uso e Escolha do LD			T
	EFI	EFF	EM	EFI	EFF	EM	EFI	EFF	EM	
Ciências	1	2	-	-	2	-	-	1	-	06
Biologia	-	-	2	-	-	-	-	-	-	02
Ciênc/Bio/Qui/Fis	-	-	-	-	-	-	-	-	1	01
Química	-	-	-	-	-	-	-	-	1	01
Física	-	-	1	-	-	-	-	-	2	03
Matemática	1	1	-	1	2	-	-	2	-	07
Total	2	3	3	1	4	-	-	3	4	20

Quadro 2 – Dissertações sobre o uso e/ou a escolha do Livro Didático das áreas das Ciências Naturais e Matemática, por componente curricular investigado, nível de ensino e tema abordado

N= Quantitativo de trabalhos; T = Total

EFI= Ensino Fundamental anos Iniciais (1ª ao 5ª ano); EFF= Ensino Fundamental anos Finais (6ª ao 9ª ano); EM= Ensino Médio.

Analisando o Quadro 2, observamos que o quantitativo de trabalhos que abordam exclusivamente o uso do livro didático (oito ou 40% do total) supera os que abordam a escolha (cinco ou 25%) e os que abordam dois temas conjuntamente (sete ou 35%).

Em relação ao nível de ensino, as pesquisas privilegiam o Ensino Fundamental (13 ou 65%), em especial dos anos finais (atualmente designados por 6ª ao 9ª ano). No caso da Matemática, não há nenhum trabalho voltado ao Ensino Médio. Este componente curricular foi objeto do maior número de investigações no Ensino Fundamental (sete), seguido de Ciências

(seis). No Ensino Médio, temos Física (três), Biologia (dois) e Química (um). Um dos trabalhos selecionados analisou o processo de uso e escolha por professores das áreas das ciências naturais (Física, Química, Biologia e Ciências).

A julgar pelo ano em que as Dissertações foram defendidas, pode-se dizer que o interesse por pesquisas em torno do tema, no âmbito das áreas que contemplamos neste trabalho, incrementa-se ao final da década de 1990 – nota-se que a primeira defesa ocorreu no ano de 2000. Desde então, a cada ano, registra-se pelo menos um trabalho. Essa distribuição está evidenciada no Quadro 3.

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
01	01	02	02	01	01	01	02	02	01	03	01	02

Quadro 3 – Distribuição do quantitativo das Dissertações sobre escolha e/ou uso de LD de Ciências, Física, Química, Biologia e Matemática segundo o ano de defesa

O fato de o tema da escolha e/ou uso do LD ter despontado como objeto de investigação a partir do ano de 2000 pode estar relacionado à expansão do PNLD nesse período, iniciada na segunda metade dos anos 1990. O Programa passa a incluir a disciplina de ciências em 1996. Nesse mesmo ano, inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. Entre 2007 e 2008, o Programa completa a grade de ofertas de LD para as disciplinas do Ensino Médio (BRASIL, 2011), daí talvez o interesse em pesquisar os componentes curriculares desse nível de ensino. Some-se a isso o fato de o Programa contemplar a participação do professor na escolha do LD (na realidade, esta era uma possibilidade

prevista desde o Decreto n. 91.542/85, para o professor do ensino de 1º grau). A partir de 1996, os professores passaram a escolher os livros didáticos somente após estes terem passado pela avaliação prévia de especialistas. Ressalte-se que no PNLD/1997 e 1998 foi permitido aos professores que optassem por um livro não recomendado pelos especialistas (MANTOVANI, 2009), permissão esta excluída após o PNLD/1999 (TOLENTINO-NETO, 2003).

Quanto às Instituições de Ensino Superior e respectivos Programas de Pós-Graduação nos quais os trabalhos selecionados foram desenvolvidos, foi observada uma dispersão por diversas universidades (16) e orientadores (19), como se pode ver no Quadro 4.

Instituições de Ensino Superior/UF	Programas de Pós-Graduação	Orientador(a)	T
UNIJUI/RS	Educação nas Ciências	Mario Osorio Marques	01
UnB/DF	Educação	Maria Helena da Silva Carneiro	01
USP/SP	Educação Ensino de Ciências	1- Nelio Marco Vincenzo Bizzo	01
		2- Adelaide Faljoni-Alario	01
UFRI/RJ	Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde/Educação em Ciências e Saúde	Isabel Gomes Rodrigues Martins	02
UFMG/MG	Educação	Carmen Maria de Caro Martins	01
UFPE/PE	Educação	1- Ana Coêlho Vieira Selva	01
		2- Gilda Lisboa Guimarães	01
UNESP/Bauru/SP	Ensino de Ciências e Matemática	Renato Eugenio da Silva Diniz	01
UFRPE/PE	Ensino das Ciências	1- Marcelo Câmara dos Santos	01
		2- Rosane Maria Alencar da Silva	01
UFPR/PR	Educação	Nilson Marcos Dias Garcia	01
UFSM/RS	Educação	Eduardo Adolfo Terrazzan	01
UNIMEP/SP	Educação	Roseli Pacheco Schnetzler	01
UCDB/MS	Educação	Maria Aparecida de Souza Perrelli	01
UEL/PR	Educação	Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin	01
UERJ/RJ	Educação, Cultura e Comunicação	Maria Isabel Ramalho Ortigão	01
ULBRA/RS	Ensino de Ciências e Matemática	Arno Bayer	01
UNICAMP/SP	Educação	Jorge Meqid Neto	01
Total			20

Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior, Programas de Pós-Graduação e Orientadores das pesquisas sobre escolha e/ou uso do LD de Biologia, Física, Química, Ciências e Matemática

O lócus de investigação de todos os trabalhos analisados foram escolas públicas, representadas por unidades escolares da rede municipal, estadual e/ou federal de ensino. Apenas dois deles, ambos da área de Ciências Naturais, foram desenvolvidos em escolas particulares em conjunto com públicas.

As escolas onde foram realizadas as pesquisas sobre como se dá a escolha e o uso do LD pelo professor das áreas de Ciências Naturais e Matemática encontram-se distribuídas em diferentes cidades e regiões do país: Recife, Agreste de Pernambuco e Petrolina (PE); Nova Iguaçu, Campos dos Goytacases e Rio de Janeiro (RJ); Canoas e Santa Maria (RS); Brasília (DF); Palmas (TO); Belém (PA); São Paulo, Taubaté, Tremembé, Caçapava, Pindamonhangaba (SP); Belo Horizonte, Governador Valadares (MG); Curitiba (PR) e Campo Grande (MS). Em quatro trabalhos (dois resumos e duas Dissertações) não identificamos com precisão a informação sobre o município onde a pesquisa fora realizada. Uma das Dissertações cita “escolas do interior de São Paulo” e a outra fala em “professores participantes da pesquisa escolhidos aleatoriamente”. Os dois resumos não dão pistas da localidade da pesquisa.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos das pesquisas, verificou-se que os pesquisadores lançam mão de um ou mais instrumentos combinados. Destes, predomina a combinação de questionários e entrevistas. As entrevistas foram citadas em 11 trabalhos e os questionários em oito, tanto para obtenção de dados sobre a escolha como também sobre o

uso do LD. Alguns trabalhos utilizaram-se da observação não participante (cinco deles) e participante (um trabalho) quando investigaram o uso do LD em sala de aula.

4 A escolha do livro didático: o que revelam as pesquisas

Observamos diversos pontos comuns nos trabalhos dos diferentes componentes curriculares, bem como algumas especificidades, como veremos a seguir.

De modo geral, os dados apontam que a participação do professor no processo de escolha do LD acontece de forma isolada. Os livros são escolhidos, na maioria das vezes, em um único dia (geralmente um dia antes de enviar a lista dos livros escolhidos para o MEC). A análise do LD acontece nos intervalos das aulas, no horário de planejamento, em uma ou duas horas de trabalho. São raros os casos em que os professores recebem orientação/assessoria pedagógica da escola ou dos órgãos gestores.

Há vários relatos de casos em que o professor não participa do processo de escolha do LD. Isso porque, muitas vezes, o professor que trabalha em duas ou mais escolas, não consegue estar presente em todas elas no momento da escolha. Com os professores iniciantes a situação se agrava, pois, além de trabalharem em várias escolas, não se sentem em condições de opinar sobre os livros e se excluem (ou são excluídos pelos mais experientes) do processo, acatando a escolha dos mais experientes. Os professores que não são do quadro efetivo da escola também não opinam na escolha do livro.

O Guia do LD não é usado e sequer conhecido por boa parte dos professores, principalmente dos novatos. Quando o conhecem, não o utilizam para auxiliar no processo de escolha do LD, pois consideram que todos os livros se assemelham e, dessa forma, entendem que a sua experiência é que balizará a análise e escolha do LD. Poucos foram os professores que disseram usar o Guia e levar em consideração as análises que apresenta, tanto na escolha como na utilização do LD.

Em alguns casos, a escolha do LD parte dos órgãos gestores, e não dos professores. Há casos em que as redes estadual e municipal entram em acordo sobre a escolha de uma única coleção. Isso é justificado pelos gestores como forma de garantir a unificação das obras distribuídas nas redes escolares, evitando, assim, transtornos em casos de transferência dos alunos, de aumento de número de vagas e da manutenção do acervo da reserva técnica.

Algumas vezes, a quantidade de livros que chegou às escolas não foi suficiente para todos os alunos. Houve casos em que os livros didáticos escolhidos não eram os que chegaram à escola (fato mais observado nas pesquisas do final da década de 1990 e início dos anos 2000). Os professores não foram informados das razões desses problemas, e isso foi motivo de grande insatisfação.

Do PNLD os professores conhecem apenas a sua faceta mais visível, qual seja a distribuição gratuita do LD para os alunos. Para eles, o que se valoriza nesse Programa é o seu lado burocrático

(leis, decretos, normativas, cronogramas e logística da distribuição dos livros). Como os livros já vêm previamente selecionados pelo MEC, muitos professores se sentem impotentes nesse processo e julgam que é inútil gastarem seu tempo com discussões sobre o LD que mais lhe convém.

Os professores gostariam de ser participantes ativos do processo de seleção do LD, de poder analisar com mais rigor os livros didáticos. A falta de condições para que isso ocorra contribui para que ele continue optando por livros de autores já conhecidos e adotados em edições anteriores.

Embora esteja previsto na legislação que é vedada a presença das editoras nas escolas, os dados mostram que estas encontraram alternativas no sentido de influenciar o professor na sua opção por um determinado LD. As editoras divulgam suas obras por meio de envio de mensagens aos professores via correio eletrônico ou durante palestras com a presença de autores de livros, às vezes acompanhadas de brindes. O fato de conhecer o autor parece criar um vínculo afetivo que acaba incidindo na opção do professor no momento da escolha do LD. As pesquisas que analisamos e que foram realizadas anteriormente à essa legislação, mostram que as editoras investiam na divulgação das suas obras nas escolas com maior número de alunos e professores, pois consideravam que assim influenciariam as demais.

A participação da equipe pedagógica e/ou direção das escolas nesse processo é praticamente nula, restringindo-se apenas ao cumprimento das ações que

lhes competem no campo burocrático/administrativo da questão.

Apesar de escolherem os livros didáticos de forma aligeirada, os professores admitem que adotam alguns critérios quando executam essa ação. Esses critérios, segundo nossa análise, podem ser agrupados em dois grupos, os quais denominamos “intrínsecos” (próprios do LD) e “extrínsecos” (externos ao LD).

Entre os critérios “intrínsecos”, destacamos os conteúdos corretos e atualizados, os textos curtos e a linguagem clara e acessível aos alunos, a presença de imagens ilustrativas, além da diversidade e quantitativo de exercícios. Para a Matemática, os critérios mais valorizados foram a sequência dos conteúdos, a contextualização, a presença de exercícios que envolvem situações-problemas. Já para Ciências Naturais foram a atualização do conhecimento científico e dos conteúdos, a acuidade conceitual, a linguagem acessível, os exercícios de fixação, as imagens ilustrativas. Foram pouco valorizadas as sugestões de experimentos, pois, na maioria das escolas, não há condições para a sua realização.

Como fatores “extrínsecos”, tanto os professores de matemática como os das áreas das ciências naturais citaram “a realidade do aluno” como o critério mais importante no ato da escolha. Além disso, os professores das áreas de Ciências Naturais citaram a relação do LD com o Projeto Político Pedagógico da escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais e principalmente com o Referencial Curricular próprio da sua rede de ensino. Esses fatores não são

valorizados pelos professores de Matemática, já as avaliações externas (SAEB/Prova Brasil e ENEM) e o vestibular o são.

Ainda como “fatores extrínsecos” podem ser destacadas as condições de trabalho do professor. Considerando essa questão, o professor prefere o LD que pode ser usado por ele em diferentes turmas e escolas. Isso reduziria o tempo destinado à preparação das aulas. Também por esse mesmo motivo, o professor busca repetir a escolha de um mesmo autor/obra em diferentes edições do PNLD.

A escolha de um autor/obra já conhecida e adotada em anos anteriores pode ter outras razões além desta. Os professores se identificam com os livros didáticos de autores que já publicam há muitos anos e são consagrados no mercado editorial e que, muitas vezes, ele mesmo, quando aluno, usou livros desses autores.

5 O uso do livro didático: o que revelam as pesquisas

Na análise que fizemos das pesquisas sobre o uso do LD nas áreas de Ciências Naturais e Matemática, pudemos verificar que esse material é utilizado para diferentes finalidades e de várias formas.

Em ambos os componentes, observou-se que o LD é usado como fonte de consulta e atualização do professor, como apoio na elaboração do planejamento e na preparação de aulas e como elemento presente nas ações desenvolvidas pelos alunos em sala de aula (leituras, resolução de exercícios, produção de resumos dos conteúdos, visualização de imagens

ilustrativas). O LD é também apontado, principalmente pelo professor iniciante, como um apoio importante na gestão do tempo das aulas, na distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo, na orientação da sequência didática e no balizamento da profundidade do tratamento dos conteúdos.

Os professores das áreas das Ciências Naturais, quando executam as atividades práticas sugeridas nos livros, procuram adequá-las à realidade da escola, dos alunos e das suas condições de trabalho. Os motivos que impedem ou dificultam a execução das aulas práticas são: as escolas, de modo geral, não possuem espaços especificamente destinados a esse fim (laboratórios, materiais apropriados); a carga horária da disciplina é baixa e as práticas tomam muito tempo do conteúdo previsto; faltam condições financeiras aos alunos para a aquisição de certos materiais sugeridos nos livros para a realização das práticas.

Os professores iniciantes são mais apegados ao LD do que os experientes, e fazem uso desse material principalmente como veículo de atualização, no auxílio à comunicação do conteúdo aos alunos (a adequação da linguagem), na elaboração de provas (em busca de modelos, uma vez que também nesse quesito eles não se sentem suficientemente seguros para construir os seus próprios) e no equacionamento das variáveis tempo e conteúdo.

Os textos complementares, em geral, não são trabalhados com os alunos e não são cobrados nas avaliações. Eles apenas são indicados como leitura para o aluno

fazer em casa. O manual do professor também raramente é consultado pelo professor. Os professores sentem falta de informações das suas regiões, pois no LD há uma supervalorização das regiões sul e sudeste.

Todos os professores de Ciências Naturais investigados disseram usar o LD em suas aulas. Alguns o utilizam frequentemente, e outros, mais raramente. Já em relação aos professores de Matemática, foram encontrados alguns que disseram não utilizar o LD fornecido pelo PNLD por considerá-lo inadequado à realidade e ao nível de seus alunos. Esses professores usam outros livros com os quais estão mais familiarizados e que consideram que atendem melhor ao seu aluno.

Alguns professores encontram dificuldades no ensino de certos conteúdos presente no LD. No caso de Ciências, no Ensino Fundamental, essas dificuldades se apresentam principalmente nos assuntos que abrangem cálculos matemáticos, física e química. No caso de Matemática, alguns professores desse componente disseram encontrar dificuldades em trabalhar geometria e conteúdos matemáticos intercalados, “ao mesmo tempo”. Relatam também dificuldades em trabalhar com situações-problemas. Os professores atribuem tais dificuldades às lacunas na sua formação inicial.

Quanto à formação do professor para a participação no PNLD como agente da escolha do LD e também para usar esse recurso no ensino, as pesquisas analisadas indicam que os temas “livro didático” e “PNLD” são pouco ou nada contemplados

nos cursos de licenciatura. Dessa forma, os professores reconhecem que seus saberes acerca da escolha e do uso do LD foram adquiridos na experiência prática, isto é, ao longo dos anos eles vêm construindo suas concepções sobre o LD e os critérios que norteiam a escolha e o modo como o utilizam em suas aulas.

6 Sínteses e considerações finais

Evidenciamos neste trabalho que ainda são escassas as pesquisas que enfocam a escolha e/ou o uso do LD. Do universo analisado, encontramos 60 trabalhos, distribuídos por diversos componentes curriculares (história, geografia, português, alfabetização, inglês, entre outros), dos quais 20 estavam relacionados com os componentes de Biologia, Física, Química, Ciências e Matemática.

Verificamos, pela análise desse conjunto de 20 títulos, que o nível de ensino menos contemplado nas pesquisas é o Médio, com apenas três trabalhos, todos de Biologia. Vimos também que os professores das redes públicas de ensino, de diferentes cidades e regiões do país, foram os sujeitos privilegiados nas pesquisas que analisamos.

Os dados obtidos não nos permitiram identificar nenhum Programa de Pós-Graduação ou orientadores que tenham se destacado pelo quantitativo de pesquisas relacionadas ao tema de interesse deste trabalho. Essas pesquisas se distribuem em uma ou duas por orientador. É razoável pensar, contudo, que é possível encontrar maior concentração de trabalhos em

alguns orientadores quando focarmos nossa busca para o assunto “Livro Didático” apenas.

Comparados os processos de escolha do LD dos componentes curriculares analisados, verificamos que há mais similaridades entre eles do que especificidades. A principal delas, a nosso ver, refere-se ao fato de que a escolha do LD ocorre, em geral, sem as condições necessárias para uma análise criteriosa e crítica dessas obras pelo professor. Em alguns casos, a escolha sequer parte do professor. Dessa forma, a participação desse agente no PNLD fica restrita a referendar as escolhas de outrem (dos especialistas e dos órgãos gestores), tornando a escolha apenas uma questão retórica, em claro descompasso com o que orienta o PNLD para a realização desse processo. O Guia do Livro Didático, nas suas palavras introdutórias, recomenda:

[...] organizem-se em grupos e planejem a leitura e a discussão do Guia; conduzam as discussões com base em um roteiro previamente definido, elaborado por vocês, no qual devem constar aquelas características consideradas imprescindíveis para uma boa obra; verifiquem se a proposta de trabalho de cada obra está de acordo com o projeto político pedagógico e com o currículo da escola para a disciplina em questão; verifiquem, ainda, se a obra apresenta uma progressão adequada [...]. (BRASIL, 2009, p. 9).

Sem as condições necessárias para a realização de uma escolha criteriosa do LD, muitas vezes a opção do professor recai

sobre uma obra que não atende às suas necessidades e, assim, ela deixa de cumprir a sua principal função para o professor: ser um material de apoio nas suas aulas.

O LD não é o único recurso usado pelo professor. Quando é usado, o professor faz adequações à sua realidade. Entre as formas de uso do LD pelo professor, destacam-se: o apoio na construção do planejamento de ensino e das aulas, a fonte de consulta e de atualização.

Os textos básicos e atividades/exercícios propostos são, de modo geral, utilizados pelo professor na condução de suas aulas. Poucos utilizam os textos complementares, bem como atividades que retirem o aluno da sala de aula. O modo como o professor usa o LD influencia, certamente, os critérios que elege para a escolha.

O trabalho ora apresentado suscita algumas reflexões, no sentido de compreender a questão da escolha e uso do LD pelo professor de forma articulada com a sua formação (inicial e continuada) e com as condições de trabalho (a definição das tarefas próprias da sua profissão, a intensificação do trabalho docente, o salário).

As condições em que ocorre a escolha do LD vêm gerando no professor o descompromisso com o PNLD. Eles sentem que não são sujeitos ativos nesse Programa, pois a sua participação na escolha do LD não passa de mera ficção.

Pelo que indicam as pesquisas que analisamos, as escolhas do professor estão reguladas por uma estrutura maior, externa, que dificulta a sua participação autônoma e qualificada. Essa estrutura

inclui (1) o MEC com a sua comissão de especialistas que pré-seleciona os livros que o professor irá escolher; (2) as Secretarias de Educação que atrelam as escolhas do professor às suas orientações curriculares; (3) as condições de trabalho que não lhes proporcionam tempo suficiente para a troca de experiências com os pares, o aprofundamento nos estudos e na análise crítica do LD; e (4) as Instituições que lhes conferiam o diploma sem que tivessem o LD como objeto de estudos nos cursos de licenciatura que ofereceram.

Pelo exposto, e se os dados evidenciados nas pesquisas analisadas se repetem nas diversas escolas públicas brasileiras, o êxito do PNLD pode estar comprometido, pois carece da participação efetiva do professor. E, para que essa participação se efetive, são necessárias mudanças nos cursos de formação inicial dos professores, nas condições em que o professor desenvolve o seu trabalho (condições sociais, econômicas, materiais, didáticas, entre outras), no âmbito dos órgãos gestores que fazem a interação do PNLD com a escola, sempre em busca da construção da autonomia dos docentes da escola básica.

Os dados dos trabalhos que analisamos guardam relações com o momento histórico de constituição e expansão do PNLD como política voltada à distribuição do livro didático nas escolas, bem como da expansão de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. O aumento desses Programas de Pós-Graduação, a massificação da escola, a expansão do PNLD corresponderam também a um aumento

das pesquisas em torno da questão do Livro Didático.

Como constatamos, há um volume expressivo de pesquisas sobre o tema. Contudo os pesquisadores brasileiros continuam preocupados com essa questão. Em uma passada de olhos no diretório de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, usando a expressão exata “livro didático” e restringindo a busca na área da educação, encontramos, no mês de maio de 2013, quase 50 grupos, fato que indica o andamento de uma produção importante em torno do tema. Esperamos que algumas delas estejam voltadas para elucidar como ocorrem as escolhas dos livros didáticos pelos professores, como o livro comparece nas suas práticas docentes, quais os condicionantes desses processos, como estes se relacionam com o PNLD e quais os impactos dessa política nas escolas.

Por fim, importa registrar que estamos cientes das limitações desta pesquisa, principalmente porque, apesar de termos analisado vários trabalhos acadêmicos na íntegra, tivemos de lançar mão de alguns resumos e artigos para apreendermos o

nosso campo de investigação. De qualquer forma, tivemos prudência ao fazê-lo, pois sabíamos, como adverte Megid Neto (1999), citado por Ferreira (2002, p. 266), que os resumos “por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional”. De fato, ao longo das primeiras fases da coleta dos dados, constatamos que os resumos apresentados no banco da CAPES nem sempre traziam informações que permitiam identificar o teor da pesquisa. Houve casos, inclusive, em que o resumo diferia totalmente do anunciado no título. Outras vezes eram extremamente reduzidos (duas ou três linhas) ou apresentavam supressão de palavras e trechos, tornando impossível a sua utilização como material de consulta. Somente, então, com a leitura completa ou parcial do texto final da tese ou dissertação, ou do artigo delas derivados, pudemos perceber, com mais clareza, os diferentes aspectos da pesquisa que aqui analisamos.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2010*: apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático*: histórico. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. *O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. 2008. Disponível em: <http://www.ceartudesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2009.

LAILOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LIMA, Adriana Araújo; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. Os processos de escolha e uso do livro didático pelo professor: caracterização das teses e dissertações que abordam essa temática. In: SEMINÁRIO SOBRE UNIVERSIDADE/ESCOLA. SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 2., 2011, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2011. p. 1-10.

MANTOVANI, Katia Paulilo. *O Programa do Livro Didático-PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-posições*, Campinas, v. 17, n. 1 (49), p. 117-136, jan./abr. 2006.

MEGID NETO, Jorge. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1999.

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

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.

ROMANATTO, Mauro Carlos. O livro didático: alcances e limites. In: ENCONTRO PAULISTA DE MATEMÁTICA, 7., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2004. Disponível em: <www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas.../mr19-Mauro.doc>. Acesso em: 21 mar. 2008.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant. *O processo de escolha do livro didático de ciências por professores de 1ª a 4ª séries*. 2003. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ANEXO 1

Trabalhos sobre a escolha e/ou o uso do LD, respectivos autores, IES onde estão vinculados, ano de defesa e componente curricular contemplado

Título do trabalho	Autor(a)	IES	Ano	Comp. Curricular
O ensino de história em fortaleza, CE: investigando o uso do livro didático	Maria Auxiliadora Gadelha da Cruz	UFPI	1997	História
A autoridade de fonte: como professores de história utilizam o livro didático	Ivonete da Silva Souza	UFSC	2001	História
O uso do livro didático no ensino de história: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo, SP	Luciana Telles Araújo	PUC/SP	2001	História
O uso do livro didático em sala de aula, por professores de história	Danielle Parker Andrade Espindola	UFMG	2003	História
O uso do livro didático e as formas do conhecimento em aulas de história no ensino médio	Edna da Silva	UFPR	2003	História
Avaliações de coleções didáticas de história de 5ª a 8ª série do ensino fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do programa nacional de livros didáticos	Nayara Silva de Carie	UFMG	2008	História
Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino fundamental	Aléxia Pádua Franco	UNICAMP	2009	História
Leituras e usos do livro didático de história: relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental	Ana Beatriz dos Santos Carvalho	UFU	2009	História
Livro didático de história: entre prescrições e usos	Araci Rodrigues Coelho	UFMG	2009	História
O livro didático de história: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009)	Isaide Bandeira Timbo	UFRN	2009	História
O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais	Jaqueline Lesinhorski Talamini	UFPR	2009	História
O livro didático em aulas de história nos anos iniciais do ensino fundamental	Ida Hammerschmitt	UFPR	2010	História
Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder: escolhas e usos dos livros didáticos de história em escolas municipais	Carolina Penafiel De Queiroz	PUC/RJ	2012	História
Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar	Cristina Maria D'ávila Teixeira	UFBA	2001	Português
Livro didático e discurso pedagógico: uma relação de dependência	José Dalmônico	FURB	2002	Português
O uso do livro didático de português por professores do ensino fundamental	Angela Maria Damaceno Reis Alves	PUC/SP	2006	Português
Livro didático de português: análise das práticas de textualização efetivas em sala de aula de 2ª séries de ensino fundamental	Eliene Estácio Santos	UFAL	2006	Português

Título do trabalho	Autor(a)	IES	Ano	Comp. Curricular
A circulação do livro didático na roça: limites e possibilidades	Djarcia Brito de Santana	UFBA	2008	Português
O livro didático de língua portuguesa e o trabalho do professor no ensino fundamental: uma abordagem dialógica	Jaudete Jardim Meireles Bonow	UCPEL	2008	Português
Livro didático de português: da proposta teórico-metodológica às adaptações no ensino da escrita	Cícero Gabriel dos Santos	UFMG	2009	Português
Escolha e uso de livros didáticos de português: um olhar sobre práticas e discursos.	Hérica Karina Cavalcanti De Lima	UFPE	2009	Português
Dinâmicas discursivas na aula de português: usos de livro didático e projetos didáticos autorais e construção de sentido	Clecio dos Santos Bunzen Júnior	UNICAMP	2009	Português
O livro didático de Português: sua seleção e uso no ensino da leitura	Else Martins dos Santos	UFMG	2011	Português
O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental	Luciano de Oliveira	UEPG	2011	Português
A formação do professor e seu vínculo com o processo de escolha e adoção do livro didático	Eliane Righi de Andrade	PUC/CAMPINAS	2003	Português e Inglês
A seleção do material didático para o ensino de língua inglesa	Tânia Azevedo Leite	UNIVALI	2003	Inglês
Crêterios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás: um estudo de caso com quatro professoras	Bianca Ribeiro Morais Costa	UFG	2012	Inglês
A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do município de Praia Grande, SP	Helenice Martins de Almeida	UNISANTOS	2012	Alfabetização
O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático.	Andrea Guida Bisognin	PUC/SP	2010	Alfabetização
Programa nacional do livro didático para alfabetização de pessoas jovens adultas e idosas: os professores e suas escolhas	Juliane Gomes de Oliveira	UFMG	2011	Alfabetização
Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental: uma abordagem etnográfica	Tamara Cardoso André	UFPR	2011	Alfabetização
Relações professor e livro didático de alfabetização	Rosane de Fátima Batista Teixeira	UFPR	2009	Alfabetização
Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? o que fazem os professores?	Marília de Lucena Coutinho	UFPE	2004	Alfabetização
A relação entre o ensino e o uso do livro didático de geografia	Paula Priscila Gomes do Nascimento	UFPB	2009	Geografia
Livro didático de geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula	Cintia Shukusawa Kanashiro	USP	2008	Geografia
O livro didático e a prática pedagógica do professor de geografia	Denise de Oliveira Alves	UFMT	1995	Geografia

Título do trabalho	Autor(a)	IES	Ano	Comp. Curricular
A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores	Fabiana Lumi Kikuchi	UEL	2010	MULT
O livro didático no cotidiano da escola pública de 1ª grau	Rafael Moreira de Silva	UFG	1992	NE
A leitura autorizada - o uso do livro didático no cotidiano escolar	Sandra Maria Poltronieri	PUC/RJ	1993	NE
O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no Semiárido Brasileiro	Vanderlea Andrade Pereira	UFPI	2012	NE

NE = Não Especificado; MULT = várias disciplinas/componentes curriculares

Recebido em março de 2013

Aprovado para publicação em abril de 2013

Resenha

Uma Salada Científica

A Scientific Salad

Enio Freire de Paula*

* Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela UEM. Docente da Faculdade de Presidente Venceslau – FAPREV/UNIESP.

E-mail: eniodepaula@yahoo.com.br

RÉGULES, Sérgio. *O sol morto de rir*. Tradução de Márcia Aguiar Coelho. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

Lançado em 2008, quando a Unicamp sediou a 60ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), *O Sol morto de rir* é o livro de abertura da *Coleção Meio de Cultura*¹, organizada pelo físico Marcelo Knobel e publicada pela Editora da universidade.

Embora essa coleção se assemelhe a outras duas já editadas no Brasil: a *Coleção Divulgação Científica*² e a *Série Terra Incógnita*³, ela possui um diferencial: enquanto ambas dedicam-se a *refletir*, seja sobre os processos que envolvem a atividade de divulgação científica, seja sobre as próprias obras/eventos/publicações que se propõem

Científica (2002), *Divulgação Científica: Reflexões* (2003), *Congresso Internacional de Divulgação Científica* (2004), *José Reis: Ciência, poesia e outros caminhos* (2005), *Círculos Crescentes: pesquisa e história na divulgação científica brasileira* (2006), *Feiras de Reis* (2007), *Divulgação Científica: História Viva* (2008), *Divulgação Científica: Olhares* (2009) e *Enfrentamentos e Indagações* (2010).

¹ Além da obra que resenhamos, já foram publicados nove títulos. Em 2008, *Ciência: use com cuidado* e *A extinção dos tecnossauros*. Em 2009, *O gozo intelectual*, *Inventando milhões* e *Dez teorias que comoveram o mundo*. Em 2010 foi publicado *Kluge*. Em 2011, *Borges e a mecânica quântica*, *Superstição* e *O sonho de Einstein*.

² Publicada pelo Núcleo José Reis de Divulgação Científica da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NJR/ECA/USP), já agrega treze títulos: *A espiral em Busca do Infinito* (1998), *Idealistas Isolados* (1999), *Os donos da Paisagem* (2000), *José Reis: jornalista, cientista e divulgador científico* (2001), *Ética e Divulgação*

³ Criada pela Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, possui quatro títulos: *Ciência e Público: Caminhos da divulgação científica no Brasil*, *A divulgação da ciência como literatura*, *O pequeno cientista amador: a divulgação científica e o público infantil* e *Terra Incógnita: a interface entre ciência e público*. É possível fazer o download do primeiro volume da série pelo link: <http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/livro_completo.pdf>.

a divulgar a ciência, os títulos da *Coleção Meio de Cultura* são exemplos de obras que se dedicam a *fazer* divulgação científica. Essa diferenciação é evidente no decorrer de todos os títulos até então publicados, haja vista que os assuntos discutidos, bem como os autores escolhidos, abordam temas de diversas áreas e preocupam-se em apresentar tais especificidades de um modo agradável e propositalmente mais acessíveis aos leitores não especializados.

Sérgio Régules, autor de *O sol morto de rir*, figura entre os grandes divulgadores de Ciência no México. O livro é uma tradução da obra de mesmo nome editada no México (*El sol muerto de risa*, 1997). No prefácio da edição brasileira, é o próprio autor quem define sua obra: “este livro é uma espécie de salada: foi elaborada com diversos ingredientes” (p. 11). Essa salada científica é composta por quarenta pequenos ensaios sobre diversas áreas da Ciência, com ênfase em tópicos ligados à Astronomia, à Física e à Biologia; a maioria dos textos, contudo, já foram publicados em uma coluna assinada pelo autor no jornal mexicano *The News*.

O primeiro ensaio que, aliás, dá nome ao livro, objetiva discutir a neutralidade e a linearidade científica, temas constantes nas discussões que envolvem a Ciência, os cientistas e sua história. A ciência não é linear nem neutra, e os cientistas não são *olímpicos*, no sentido mítico da palavra, tal como nos foram apresentados na escola. A imagem associada aos cientistas decorre do senso comum, de estereótipos, muitas vezes ligados às representações dessa personagem em filmes, desenhos e outras mídias.

A ciência, ao contrário da ideia geral que muitos têm, não se parece com um conjunto de técnicas infalíveis e métodos sempre corretos. Por esse motivo, ela não se mostra linear: seu avanço se dá em espiral, aperfeiçoando seus métodos e técnicas, progredindo com bases em estudos outrora realizados. É possível inferir que, segundo o autor, a maioria das inovações científicas não decorre de *insights*, mas sim de inquietações, curiosidades e incertezas humanas: esse, aliás, é o tema do segundo ensaio: “*Tédio, o pai da civilização*”.

A Astronomia é um tema recorrente no livro. Ensaio sobre as estrelas (“*A cor das estrelas*”, “*Explosões estelares*”, “*O descobrimento das galáxias*” e “*Você quer ser um buraco negro?*”, por exemplo) demonstram o interesse do autor em divulgar os mistérios e os avanços dos estudos ligados à compreensão do universo. Outras curiosidades também incrementam a salada científica da obra. Assuntos ligados à pseudociência, como as diferenças entre *astronomia* e *astrologia* (ensaio “*Dúvida dúvida dú-vi-da*”), a numerologia (ensaio “*O autor descobre que é extraterrestre*”) e as credices populares (ensaio “*Como curar um soluço*”) são temas de divertidos textos: a alfabetização científica é o tempero capaz de resolver essa questão. Contudo não é o único: a necessidade de aprender plenamente conceitos matemáticos é enfatizada em “*Os perigos do anumerismo*”, em que o autor discute os perigos do analfabetismo matemático.

Com diversos ensaios sobre Charles Robert Darwin (1809-1882), entre eles “*O nariz de Darwin*”, “*As viagens ilustram*”,

“O julgamento do século” e “Darwin, o virtuoso”, a Biologia e suas particularidades (em especial a temática da evolução) se fazem presentes na obra. Viagens no tempo e também à velocidade da luz (“*Pareça mais jovem: viaje rápido*”) e a existência de universos paralelos compõem o prato principal entre os ensaios que discutem a Física e a história de alguns de seus ilustres representantes como Johannes Kepler (1571-1630) em “*Sonho de uma noite de luar*”, Albert Einstein (1879-1955) em “*A expansão do universo*” e Edmund Halley (1656-1742) em “*Elefantes e filósofos*”. “*Os cérebros de Broca*”⁴ é outro exemplo de ensaio de resgate histórico. Nele, Régules comenta o resultado das experiências de Paul Broca (1824-1880), ligadas ao estudo de lesões cerebrais: ao qual, devido às diferenças ligadas ao tamanho e ao peso dos cérebros de homens e mulheres, defendeu a soberania da inteligência masculina (!).

Entre os ensaios maiores, destacam-se dois: “*Faça-se a luz! A antiguidade da terra*” e “*A era dos descobrimentos*”. No primeiro, o autor ao narrar à história da

famosa *Encyclopaedia Britannica*, editada em 1771, nos apresenta o interessante (e muito curioso (!)) método utilizado até meados do século XVII para datar a idade do planeta Terra, baseada na contagem das idades dos personagens bíblicos. No segundo, é traçada uma retrospectiva sobre a Idade Média, o Renascimento, e as diversas invenções, criações e descobertas desse período.

Encontram-se também diversos contos salpicados entre os ensaios: o inteligente “*Um final inesperado*”, o curtíssimo conto “*Outro destino para o almirante*” e o texto que finaliza o livro “*Um conto pra terminar*”.

Após terminar a leitura, voltei ao prefácio, mas especificamente no trecho em que o autor define sua obra:

E caso alguém ainda tenha dúvidas, o livro trata de ciência: como é feita, quem a faz, que paixões, alegrias e dissabores acometem os cientistas, como sabemos o que sabemos e por que acreditamos que o sabemos. Pelo menos acredito que trate disso. Para comprová-lo, continuem lendo (p. 13).

De leitura agradável e organização dos temas de modo a conduzir o leitor a surpreender-se com os assuntos e nomes dos ensaios, o livro, como um todo, apresenta-se como uma obra de referência na área de divulgação científica: tanto para docentes especialistas quanto para o público jovem interessado em ciência. Li, comprovei e recomendo.

⁴ Carl Sagan (1934-1996) também escreveu um texto, com o mesmo título, discutindo também, o mesmo assunto. Na realidade o texto de Sagan dá nome ao livro editado em inglês “*Broca’s brain*” (1974). Como esse texto não consta entre as referências de Régules, optamos por disponibilizar a referência de uma edição desta obra no Brasil: SAGAN, Carl. *O romance da ciência*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

Recebido em julho de 2012.

Aprovado para publicação em dezembro de 2012.

Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica

Contemporary challenges about curriculum and basic school

José Bonifácio Alves da Silva*

* Mestre em Educação e Graduado em História pela Universidade Católica Dom Bosco. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferenças Culturais – PPGE/UCDB. Professor convocado na Rede Estadual de Ensino. E-mail: zezao-boni@hotmail.com

PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba: CRV, 2012. 253 p.

Organizado em 16 capítulos, o livro traz textos de pesquisadoras/es do campo da educação com suas reflexões acerca do currículo. “Contempla análises de como o currículo da escola básica se apresenta hoje e que mostram suas fragilidades e também suas possibilidades” (PARAÍSO; VILELA; SALES, 2012, p. 7). Ao final, numa parte intitulada “Sobre os autores”, são apresentados, brevemente, as/os colaboradoras/es da obra.

Na apresentação do livro, as organizadoras mostram avanços nas discussões a respeito do currículo praticado dentro e fora das instituições escolares. Como estas discussões têm contribuído para pensarmos a formação de crianças, jovens e adultos: produções de identidades, diferenças, verdades, realidades e projetos de sociedade. “Mostramos, com tudo isso,

a incompletude dos currículos escolares ao mesmo tempo em que evidenciamos a importância fundamental que eles podem exercer na vida de muitos/as” (PARAÍSO; SALES; VILELA, 2012, p. 6). Mencionam a importância das reflexões para expor o envolvimento do currículo em disputas de formas de significar a vida, representá-la.

O capítulo 1, “Currículo-como-vida”, de autoria de Jesus Maria Sousa, expõe, sucintamente, um panorama das ideias que permeiam as concepções modernas e pós-modernas de currículo. Apresenta a modernidade como o momento em que são “[...] depositadas na ciência todas as esperanças para a resolução dos problemas naturais e sociais que assolavam o mundo” (SOUSA, 2012, p. 15). Promessa de perfeição e felicidade humana através da racionalidade objetiva. Época caracterizada

pela busca de estabilidade, certeza e segurança, em que a escola e o currículo deveriam ser “eficazes” no controle, governo e administração para a obtenção de resultados esperados à sociedade em desenvolvimento. Para a autora, a pós-modernidade coloca em colapso elementos da modernidade. Ela problematiza os desafios que os currículos na contemporaneidade têm de enfrentar, procurando provocar os leitores a pensarem o currículo interdisciplinarmente como algo vivo, intimamente envolvido com a vida das pessoas.

O capítulo 2, “Currículo da infância e infância do currículo: uma questão de imagem”, de autoria de Sandra Mara Corazza, provoca o leitor a pensar o currículo e a infância pelo viés da noologia (estudo das imagens do pensamento). A autora procura questionar os clichês e imagens dogmáticas em torno das pesquisas a respeito de currículo e infância. Enfatiza a possibilidade de pensarmos além, a fim de impulsionar e experimentar a criatividade e a produção de outras imagens, outros conceitos e clichês acerca do currículo, da infância e das relações entre ambos. Nessa perspectiva, o/a pesquisador/a torna-se criador/a de infâncias e currículos possíveis.

O capítulo 3, “‘Eu não estudei tanto para agora me acostumar a gritar’: as crianças, as professoras e o currículo”, de autoria de Sonia Kramer, coloca em foco a qualidade da educação infantil e as relações entre adultos e crianças. Concebe as crianças como sujeitos de saberes e de culturas que têm sido, por vezes, subestimados e desvalorizados pelos adultos em escolas, creches e pré-escolas com poucos

recursos “[...] em que condições e práticas impedem o direito de crianças a uma educação pautada pela ação, criação e participação” (KRAMER, 2012, p. 42). A autora traz o relato escrito por duas professoras da educação infantil, mostra motivações e frustrações dessas profissionais que se deparam com realidades muito difíceis. O texto propõe refletirmos mais acerca das relações de poder entre adultos e crianças nos currículos escolares da educação infantil.

O capítulo 4, “Currículo na sala de aula – apontamentos a partir da realidade e da pesquisa”, de autoria de Alda Junqueira Marin, observa as práticas de ensinar na série inicial do Ensino Fundamental em uma escola pública do estado de São Paulo. A autora percebe que as condutas de alunos e professores em sala de aula transformam o currículo no dia a dia e propõem refletirmos mais sobre as relações entre currículo prescrito e currículo praticado.

O capítulo 5, “O ensino básico: (des) continuidades e conflitualidades curriculares”, de autoria de José Brites Ferreira, trata dos processos de criação das legislações que oficialmente instituíram a organização do ensino nas escolas de Portugal. Discute sobre os conflitos, disputas, tensões, divergências, mensurabilidades de resultados, continuidades e descontinuidades que marcaram as trajetórias de construção do currículo oficial. Menciona as reformas (sem grandes alterações) dos legisladores, o atraso e lentidão dos investimentos, mudanças e retornos em meio a incertezas e desafios.

O capítulo 6, “Currículo e avaliação como vertentes da proposta curricular

das escolas municipais de João Pessoa: leitura contemporânea”, é de autoria de Maria Zuleide da Costa Pereira e Daiane dos Santos Firino que fazem uma leitura, em proposta curricular, da significação de currículo e avaliação na primeira fase do Ensino Fundamental. As autoras escrevem que o currículo vai além da ideia de transmissão do conhecimento universal, estabelecido pelas políticas oficiais, leis, resoluções e pareceres. “O currículo imbrica-se com cultura formando um amálgama que inova e instiga as ações pedagógicas na escola” (PEREIRA; FIRINO, 2012, p. 80). Observam na pesquisa que os alunos aprendem conhecimentos consagrados, entretanto são reconhecidos como sujeitos de/na cultura. Há uma preocupação da proposta curricular analisada em adequar o currículo à realidade escolar dos alunos, considerando as diferenças culturais presentes. Defendem uma avaliação próxima, contínua e justa, voltada para a ascensão dos sujeitos, respeitando os diferentes ritmos e formas de ensino/aprendizagem.

O capítulo 7, “Liderança instrucional e currículo: uma análise focada nas escolas do ensino secundário”, é de autoria de Jorge Adelino Costa e Sandra Figueiredo que procuram entender, no ensino secundário, a liderança instrucional a partir da análise de teses de doutorado e dissertações de mestrado. Investigam, no contexto português, a gestão e a liderança na atuação de diretores de escolas nas práticas de supervisão curricular. Percebem, nos trabalhos analisados, que há preocupações nos resultados dos alunos, na constituição de um bom ambiente escolar, no oferecimento

de um currículo adequado aos estudantes, no subsídio aos docentes e na execução de uma liderança eficaz.

O capítulo 8, “Construir valores numa sociedade plural: desafios da igualdade e da diferença no currículo”, de autoria de Marcelo Andrade, busca examinar como os alunos se posicionam diante de dilemas morais que envolvem igualdade e o respeito às diferenças, tendo em vista o papel da escola e do currículo na produção e difusão de valores. “Podemos observar que a definição, a construção e a aprendizagem de valores e atitudes são mais consolidadas quando se constituem em responsabilidades assumidas por toda comunidade escolar: professores, funcionários, estudantes” (ANDRADE, 2012, p. 120). Segundo o autor, os jovens demonstraram ter princípios próprios, capacidade de contestar normas que pareçam injustas, e não se importam em desobedecer regras que não façam sentido para eles. Ocorrem tensões e dificuldades de lidar com as diferenças no mesmo ambiente.

O capítulo 9, “Descolonizando o currículo na busca de uma qualidade-outra”, de autoria de Regina Leite Garcia, expõe o que a autora vem observando sobre como têm ocorrido no cotidiano das escolas os efeitos do processo de subalternização e silenciamento dos sujeitos historicamente colonizados. Apresenta situações de inferiorização do outro e de desconstrução da subalternidade. A autora nos convida a fazer releituras da história do Brasil e dos sujeitos colonizados (mal contadas) em um esforço para descolonizar o currículo e a escola a fim de buscarmos uma

qualidade-outra (mais inclusiva), projetando uma sociedade diferente. “Mudar o mundo não temos a pretensão de fazê-lo só” (GARCIA, 2012, p. 136).

O capítulo 10, “Currículo-imagem: negociações em sala de aula”, é de autoria de Anderson Ferrari que, a partir de sua experiência como professor de Ensino Fundamental e de sua atuação em um Programa de Pós-Graduação em Educação, analisa o vídeo “O mistério do estuprador”, produzido por alunos do 9º ano para a disciplina de Artes. Articula no texto currículo, Estudos de Cultura Visual, processos de subjetivação e produção de imagens. Enfatiza a inesperada releitura dos estudantes na apropriação destes da proposta curricular. “Eles foram capazes de realizar a atividade e ao mesmo tempo transgredir o que foi proposto, sugerindo novas discussões para além da produção audio-visual” (FERRARI, 2012, p. 144). Verifica alguns assuntos e contextos abordados e provocados pelo vídeo.

O capítulo 11, “Estar lá e escrever aqui – notas de pesquisa sobre escola, currículo e cultura contemporânea”, de autoria de Marisa Vorraber Costa, traz parte da experiência da pesquisadora em seus estudos em Portugal, na Espanha e na Alemanha. Conduz-nos para um passeio a outro continente pelo olhar de uma etnógrafa-turista. Narra com mais detalhes sua estada na cidade de Karlsruhe, na Alemanha. Atenta à produtividade das pedagogias culturais e dos artefatos culturais na sociedade, na escola e no currículo, a autora destaca os costumes, os investimentos na escola, as características das

instituições e dos ambientes escolares, as práticas curriculares, as identidades estudentis e os efeitos da cultura da mídia e do consumo nos estudantes em “um mundo no qual não se pode ficar parado, onde se é convocado o tempo todo a mudar de lugar, de imagem de interesses” (COSTA, 2012, p. 167).

O capítulo 12, “Currículos em espaços não escolares: aprendizagens cotidianas e redes de conhecimentos para além da escola”, de autoria de Inês Barbosa de Oliveira, fala das aprendizagens da vida cotidiana, daquilo que nos ensinam explicitamente e implicitamente nos múltiplos contextos e por diferentes artefatos culturais. “Para além do consumo puro e simples, os praticantes fabricam usos, tornando-se produtores/autores de conhecimentos[...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 178). A autora reflete a respeito dos currículos do cotidiano em nossas vivências *dentrofora* das escolas: sentidos, valores, juízos, papéis sociais (in)conscientemente difundidos, captados e ressignificados.

O capítulo 13, “O dispositivo de (bio)medicalização, as neurociências e o currículo na produção de corpos medicalizados na escola contemporânea”, de autoria de Luís Henrique Sacchi dos Santos, problematiza as implicações dos currículos, sob efeito da hiperbiologização, das neurociências e tecnobiociências, que vêm sendo utilizados para normalizar pela medicalização dos “sujeitos problemáticos” e/ou patologizados. O autor questiona “[...] como nos tornamos sujeitos medicalizados ou, mais especificamente, através de que práticas aprendemos a ser sujeitos desse

tipo” (SANTOS, 2012, p. 185), a tendência de produzir explicações biológicas e intervenções psicofarmacológicas para comportamentos e corpos socialmente considerados indesejáveis.

O capítulo 14, “História social das disciplinas escolares: desafios acadêmicos e políticos”, de autoria de Maria do Carmo Martins, salienta a importância da história aos estudos no campo do currículo pelo seu potencial de contextualização cuidadosa das mudanças ocorridas nas práticas curriculares. A autora percebe que historicamente os estudiosos do currículo sentem a necessidade da utilização das análises históricas no campo. Propõe que seja feito o diálogo entre pesquisadores da história do currículo e da história da educação. Observa a relevância das teorias sociais e da história das disciplinas escolares para a educação, procurando compreendê-las como construções sociais e almejar alterações delas no tempo presente.

O capítulo 15, “História das disciplinas e do currículo como base para a escrita da história do ensino secundário no Brasil”, de autoria de Eurize Caldas Pessanha, analisa a história das práticas curriculares no ensino secundário no Brasil, a partir de pesquisas sobre história das disciplinas escolares nessa etapa de ensino. A autora verifica se os processos de seleção curricular, afetados por questões políticas, indicam disputas entre uma cultura humanista e uma cultura científica

e técnica na constituição do currículo do ensino secundário.

O último capítulo do livro é o 16, “Periódicos educacionais, entre fins do século XIX e começo do século XX”, de autoria de Mirian Jorge Warde. O texto focaliza um período “[...] em que estavam sendo estabelecidos em escala internacional os padrões distintivos do periódico acadêmico/científico em relação às demais modalidades de impressos periódicos” (WARDE, 2012, p. 235). Na época, difundia-se no Brasil um tipo de periódico educacional que tinha como objetivo a instrumentalização da prática escolar do professor. Nos Estados Unidos, no século XIX, surgiram os primeiros periódicos educacionais produzidos por acadêmicos e destinados a acadêmicos. Segundo a autora, houve o predomínio de uma análise psicologista nos textos acadêmicos, consagrados como fundadores, que compunham esses periódicos.

É possível ver que os estudos acerca do currículo, na academia e além dela, têm possibilitado observar as múltiplas dimensões curriculares da educação, o seu papel produtivo e transformador de realidades. “Por isso muitas pessoas, e cada vez mais, querem do currículo falar; muitas querem nele estar; muitas querem com ele e nele lutar” (PARAÍSO; SALES; VILELA, 2012, p. 7). O currículo, cada vez mais, torna-se um assunto relevante para as pessoas, e os textos que fazem parte desta obra mostram isso.

Recebido em março de 2013.

Aprovado para publicação em abril de 2013.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

1. A Revista Série-Estudos aceita para publicação artigos inéditos de autores que tratem de educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas e discussões polêmicas.
2. Os trabalhos podem ser encaminhados em português ou em espanhol.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial, ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à educação e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico metodológica.
4. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
5. Os artigos devem ter, no mínimo, 40 mil e, no máximo, 70 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (contar com Ferramentas do processador de textos Word).
6. A Revista Série-Estudos também publica documentos, resenhas, entrevistas e notas de leitura.
 - Na seção *Documentos*, serão divulgados leis, pareceres, normas, emanados de órgãos governamentais e que abordem questões de interesse para a área educacional.
 - As *Resenhas* não devem ultrapassar a 10 mil caracteres com espaços, e as *Notas de leitura*, 5 mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
 - Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção *Ponto de Vista*. Neste caso, os textos devem obedecer ao limite de 50 mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos. Os artigos representam o ponto de vista de seus autores, e não a posição oficial da Série-Estudos ou da Universidade Católica Dom Bosco.

- 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.
7. Os originais, para serem submetidos à aprovação, devem ser enviados para o editor da revista, através do sistema de submissão online: (vamos colocar depois)
 8. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em Word for Windows. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.
 9. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data, p.), como nos exemplos: (BITTAR, 1989) ou (SILVA, 1989, p. 95). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, por exemplo: (GARCIA, 1995a), (GARCIA, 1995b) etc.
 10. As Referências devem conter, exclusivamente, os autores e textos citados no trabalho e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT, NBR 6023. Matérias que não contenham as referências, ou que as apresentem de forma incorreta, não serão consideradas para exame e publicação. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.
 11. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: Referências/Inserir notas de rodapé).
 12. Todos os artigos devem conter título, indicação de três palavras-chave e resumo (em português e inglês), que não ultrapassem 1.000 caracteres cada um.
 13. Ao final do texto, o autor deve também registrar dados relativos à sua maior titulação, instituição, bem como indicar o endereço eletrônico e o endereço completo para correspondência.
 14. 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.
 15. 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.

Orientação para a formatação dos textos

1. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.
2. Utilizar em negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas para o título principal e os subtítulos das seções.
3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os

parágrafos com um único toque de tabulação e dar Enter apenas no final do parágrafo.

4. Separar títulos de seções do texto com um duplo Enter.
5. Para as citações longas usar a fonte Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo Enter e recuo de 4 cm da margem esquerda.
6. Os artigos que não obedecerem rigorosamente às normas de publicação serão recusados pela forma e devolvidos com justificativa.

Orientações para a aplicação das Normas da ABNT nas referências

Exemplos

Livros com um autor

BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. 3. ed. Rev. Ijuí: Inijuí, 2011.

Livros com dois autores

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

Livros com mais de três autores

VIGOTSKY, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Artigos

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Coletâneas

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Teses

BARREIRA, L. *História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)*. 1995. 220f. Tese (Doutorado em História da Educação) - UNICAMP, Campinas, 1995.

Trabalhos apresentados em congressos

MALDONADO FILHO, E. A transformação de valores em preço de produção e o fenômeno da absorção e liberação de capital produtivo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 15., 1975, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPEC, dez. 1975. p. 157-75.

Trabalhos em meio eletrônico

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2011.

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 / Jundiá, SP
- 3) **Asas da Palavra** / Universidade da Amazônia (UNAMA) / Belém, PA
- 4) **Aveso do Aveso** / 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** / Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil) / Curitiba, PR
- 16) **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** / Faculdades Integradas do Brasil (UniBRasil) / Curitiba, PR
- 17) **Cadernos da Graduação** / Universidade Federal do Ceará (UFC) / Fortaleza, CE
- 18) **Cadernos de Educação** / Universidade de Cuiabá (UNIC) / 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 (UCG) / 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 / Brasília, DF
- 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 FAEBA 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 Ensaio e Ciências** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp) / Campo Grande, MS
- 152) **Revista Espaço** / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 153) **Revista Estudos Linguísticos 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 Ideias & Argumentos** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) / SP
- 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 Paideia** / 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 (Uniderp) / 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 (UWV) / Vitória, ES
- 193) **Sequência** - Estudos Jurídicos e Políticos – Revista do Programa 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 (UFPA) / 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 / Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) / 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** / Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) / 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 / Bolívia
- 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 publicado em junho de 2013.