

Sumário

EDITORIAL.....	349
A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA E DILMA: COMPREENSÃO DOS PESQUISADORES	353
POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS EM TEMPOS NEOLIBERAIS: O DITO, O NÃO DITO E O MAL DITO.....	370
TERCEIRIZAÇÃO NOS TEMPOS DO CÓLERA: O AMOR DO SETOR PÚBLICO À PRECARIIDADE	392
DIFERENÇAS CONSIDERANDO ANO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM ESTILOS INTELECTUAIS	408
A AÇÃO DOCENTE PELO DO OLHAR DO PROFESSOR: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA.....	423
RELAÇÕES FORMATIVAS NO PROCESSO DE PESQUISA NA E COM A ESCOLA	440
DILEMAS DE UM PROFESSOR NA BUSCA DE UM ENSINO REFLEXIVO	456
OS JORNAIS ESTUDANTIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL TIJUCANO (ITUIUTABA-MG, ANOS 1950 E 1960)	480
AUTOAVALIAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVÁS: CAMINHO, ACHADOS E POSSIBILIDADE	500
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E OS ARQUIVOS DO INSTITUTO JEAN-JACQUES ROUSSEAU	516
RESENHA: HISTÓRIAS DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES: TEORIA E PRÁTICA.....	524
PARECERISTAS <i>AD HOC</i> 2016	531

EDITORIAL

Argumentos Pró-Educação está concluindo a publicação do Volume 1 de 2016 com a presente divulgação do seu número três. Temos certeza de que a caminhada foi iniciada e, apesar das mazelas comentadas em Editorial anterior, já podemos dizer que atingimos alguns dos nossos objetivos mais modestos. Conseguimos manter a periodicidade prevista, a quantidade de artigos pré-estabelecidos e necessários, a diversidade de origem dos autores e instituições colaboradoras, bem como a pluralidade de orientações teórico-metodológicas impressas nos diferentes artigos. Também zelamos, dentro da dimensão em que nos encontramos, por garantir a qualidade acadêmica exigida. São cuidados que pretendemos preservar daqui em diante e aprimorá-los.

Em um ano difícil para toda a sociedade brasileira e que, com certeza, entrará para a história como atípico, acompanhamos passo a passo os sobressaltos quase diários que se sucederam no campo da educação. De um modo geral, as avançadas furiosas de bandeiras conservadoras e reacionárias, em todas as esferas e locais, atingiram em especial os tênues ganhos políticos e sociais realizados a duras penas nas últimas décadas.

Na educação, dentre tantos aspectos a serem refletidos criticamente, alguns se mostraram fulcrais: o "Movimento da Escola sem Partido", a Reforma do Ensino Médio" por meio de Medida Provisória (MP), a Emenda Constitucional que arrefece a possibilidade de maiores investimentos nas políticas públicas (PEC 241/55), a militarização das escolas, como já acontece nos estados de Goiás e Maranhão e o sinal verde ostensivo para que a educação-mercadoria se privatize em todos os níveis e modalidades. Para onde irá o Plano Nacional de Educação (PNE)? Enfim, cada fator, a sua maneira, sugerindo recuos e incertezas ainda maiores do que antes. No entanto, há a resistência do movimento estudantil, sobremaneira o secundarista, com as sucessivas ocupações de escolas e manifestações públicas. Parece ser um sinal de que nem tudo está perdido.

Argumentos Pró-Educação ingressará em 2017 convencida de que a sua denominação continuará mais atualizada do que nunca. Pelo que se delineou em 2016, vamos necessitar de imensos argumentos pró-educação democrática, de qualidade e socialmente comprometida

com a liberdade, os direitos sociais e a justiça, em todas as suas dimensões. Pela velocidade das ocorrências políticas de 2016, o ano de 2017 não será mais ameno no universo dos embates e antagonismos dos distintos projetos socioculturais.

Mais uma vez agradecemos a todos os colaboradores que aceitaram e acreditaram na nossa proposta e garantiram também a nossa existência até aqui. Com certeza todos vocês foram fundamentais.

No presente número pudemos amearhar a participação dos autores que seguem aqui brevemente pré-anunciados: Zanardini e Rodrigues, em "A educação superior nos governos Lula e Dilma: compreensão dos pesquisadores", buscam compreender a forma de gestão dos últimos governos brasileiros no que tange à política educacional para o acesso à educação superior. Visam o entendimento das relações políticas e econômicas que permeiam a esfera educacional para esse nível de ensino.

Witze e Silva se propõem a analisar as bases legais e ideológicas das políticas educacionais inclusivas implementadas a partir da década de 1990 no Brasil. Em "Políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais: o dito, não dito e o mal dito", apontam que a inclusão, tornada argumento do senso comum, inibe as potencialidades emancipadoras e humanizadoras da educação.

Venco, em "A terceirização nos tempos do cólera: o amor do setor público à precariedade", visa analisar a política educacional paulista no que tange às relações de trabalho praticadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no período 1999 a 2015. Sua principal constatação é a da adoção, pelo setor público, do Estado gerencial, ou seja, o gerencialismo e as implicações daí decorrentes.

Oliveira, Inácio e Buriolla, em "Diferenças considerando ano escolar no Ensino Fundamental: um estudo com estilos intelectuais", apresentam um estudo exploratório para analisar diferenças considerando o ano escolar do Ensino Fundamental em relação aos estilos intelectuais. Face aos resultados obtidos evocam a necessidade de maiores estudos acerca dos estilos intelectuais.

Franco e Mariano, em "Ação docente pelo olhar do professor: uma abordagem crítico-dialética", se colocam como objetivo conceber o conceito de ação docente que o professor universitário apresenta. Além disso, discorrem como ele, professor, elabora as suas aulas e exerce

a sua docência.

Chaluh, em "Relações formativas no processo de pesquisa na e com a escola", aborda a inserção de uma pesquisadora em uma escola de ensino fundamental. Problematiza a entrada da pesquisadora na sala de aula para acompanhar o trabalho pedagógico de duas professoras. Discute o sentido dessa presença. A perspectiva é a de fazer pesquisa na e com a escola: pesquisa-alteridade-formação.

Zanella, em "Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um ensino reflexivo", relata sua experiência de docência no Ensino Médio de uma escola pública, após ter concluído o curso de mestrado em educação. Pondera, de forma crítica, os dilemas ocorridos entre os conhecimentos adquiridos e as suas contradições para com a prática. Posiciona-se na Filosofia da Práxis, visando se contrapor ao ensino denominado Reflexivo. Defende a necessidade de que os docentes aprendam a trabalhar com Mediações.

Franco e Souza, em "Os jornais estudantis no cenário educacional tijucano (Ituituba-MG, nos anos 1950 a 1960)", se concentram em desvendar as principais práticas culturais vivenciadas pelos jovens secundaristas de Ituituba-MG nas décadas de 1950 e 1960, representadas pelos impressos estudantis. Os autores consideram ter desvendado grande parte das relações culturais presentes no meio escolar.

"Proposta de autoavaliação do Mestrado em Educação da UNIVÁS: caminho, achados e possibilidades", de Almeida, é visceral para o nosso projeto de construção do Mestrado em Educação da UNIVÁS. O artigo apresenta o caminho percorrido no processo experimental de autoavaliação do Mestrado em Educação da própria instituição, com a participação dos discentes e docentes do curso que pontuam aspectos positivos e negativos dele. O objetivo é subsidiar a construção de um processo permanente de autoavaliação e consolidar a nossa transparência para com a sociedade acadêmica e geral.

Para finalizar, na seção especial para divulgação de textos diversos de pesquisadores convidados pela Revista com debates, opiniões e relatos de interesse para a área de Educação temos Valente, em "História da Educação Matemática e os arquivos do Instituto Jean-Jacques Rousseau da Universidade de Genebra: buscando Claparède e encontrando André Rey", que divulga resultados iniciais de pesquisas que abordam padrões internacionais para o ensino de matemática nos anos iniciais escolares. O texto resulta de estudos desenvolvidos nos Arquivos

do Instituto Jean-Jacques Rousseau-AJJR, da Universidade de Genebra, na Suíça, onde o autor descobriu personagem ainda não estudado no âmbito da Educação Matemática, ou seja, André Rey. Trata-se de acentuar a relevância de Rey para a área.

Finalizando, temos a resenha, que pela primeira vez incluímos em nossas publicações, de Silva, que se dedicou à obra "Histórias de Instituições Escolares: teoria e prática. Bem, como já dito, Argumentos Pró-Educação encerra por aqui o seu Volume 1 de 2016. Foi árdua a tarefa e a equipe interna continuou resistente. Obrigado a cada um. Partiremos para 2017 com as utopias necessárias aos educadores, aos profissionais da educação em geral e especialmente de mãos dadas com os nossos discentes. Sabemos que tudo ainda será muito desafiador. Estamos confiantes porque queremos ser felizes.

Boa leitura a todos e, sem dúvida, apesar de tudo, um excelente 2017.

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Editor Chefe da Revista Argumentos Pró-Educação
Coordenador do Mestrado em Educação da UNIVÁS

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA E DILMA: COMPREENSÃO DOS PESQUISADORES

ISAURA MONICA SOUZA ZANARDINI¹

FERNANDO OLIVEIRA RODRIGUES²

RESUMO: Este artigo resulta de pesquisa bibliográfica e documental e tem como finalidade principal compreender a forma de gestão dos últimos governos brasileiros no que tange à política educacional para o acesso à educação superior. Portanto, abordar-se-á a produção científica de pesquisadores relacionados à temática no período correspondente aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff (2003-2014). Partiremos de uma breve apresentação do contexto educacional nos governos supracitados, tendo em vista apontar a forma como vem sendo conduzidas as políticas educacionais pelos recentes governantes brasileiros, bem como as estratégias voltadas para a educação superior visando o entendimento das relações políticas e econômicas que permeiam a esfera educacional neste nível de ensino, por meio de ajustes estruturais, parcerias internacionais que subsidiam e sugerem acordos financeiros com instituições privadas.

Palavras-chave: Educação superior. Programas de acesso. Política educacional.

HIGHER EDUCATION IN LULA AND DILMA GOVERNMENTS: UNDERSTANDING OF THE RESEARCHERS

ABSTRACT: This article is resulted from bibliographic and documentary research and has as a main aim to understand the way of management of the last Brazilian governments regarding to the educational policy for the access to higher education. Therefore, it will address the scientific production of researchers related on the theme in the corresponding period to the governments of Luiz Inácio Lula da Silva and Dilma Vana Rousseff (2003-2014). We will depart from a brief presentation of the educational context in the above governments mentioned, in order to point the way on how it has been conducting the educational policies by the recent Brazilian governments, as well as the strategies driven for the higher education in order to understand the political and economic relations that permeate the education sphere in this level of education, through structural adjustments, international partnerships that subsidize and suggest financial agreements with private institutions.

Keywords: Higher education. Access programs. Educational policy.

¹ Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. monicazan@uol.com.br.

² Mestre em Educação pela UNIOESTE. Professor da Rede Municipal de Ensino de Cascavel.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS GOBIERNOS LULA Y DILMA: COMPRENSIÓN DE LOS INVESTIGADORES

RESUMEN: Este artículo resulta de investigación bibliográfica y documental y tiene por objetivo principal entender la forma de gestión de los últimos gobiernos brasileños en lo que se refiere a la política educacional para el acceso en la educación superior. Así será abordada la producción científica de investigadores relacionados al tema en la etapa correspondiente a los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Vana Rousseff (2003-2014). A contar de una ligera presentación del contexto de educación en los gobiernos mencionados, se señala la forma como se conducen las políticas educativas por los recientes administradores brasileños, así como estrategias vueltas a la educación superior con la finalidad de entender las relaciones políticas y económicas que permean la órbita educativa en este nivel de enseñanza, a través de ajustes estructurales, acuerdos internacionales que apoyan y sugieren acuerdos financieros con instituciones privadas.

Palabras clave: Enseñanza superior. Programas de acceso. Política educativa.

Introdução

Este artigo resulta de pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*, realizada entre 2014 e 2016 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - *Campus* Cascavel, Programa de Pós-graduação em Educação. Com base em pesquisa de cunho bibliográfico e documental este trabalho apresenta alguns resultados da dissertação intitulada "As políticas para a educação superior nos governos Lula e Dilma: uma análise do Prouni e Fies", que teve como finalidade principal compreender a forma de gestão dos últimos governos brasileiros no que tange à política educacional para o acesso à educação superior.

Pretende-se, então, abordar no presente artigo a produção científica de pesquisadores que estudam as implicações da política social e macroeconômica no campo da educação. Os autores elencados para o estudo apresentam uma produção científica e um arcabouço teórico relacionado à temática, sobretudo pelo recorte histórico e temporal de seus estudos, correspondendo aos governos Lula e Dilma no período de 2003 a 2014.

O recorte deste trabalho se justifica pela necessidade de ampliar o debate acerca da educação superior. Para tanto, partimos de uma breve apresentação do contexto educacional que se molda à esfera política e econômica nos governos acima mencionados, para que assim as estratégias políticas de acesso, materializadas na forma de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), sejam compreendidas para além de suas organizações estruturais e sistêmicas, visando o entendimento das múltiplas relações políticas e econômicas que incidem e transpassam a área educacional nesse nível de ensino.

A partir da vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, esperavam-se mudanças

estruturais significativas em todos os setores sociais, principalmente na educação, pois, o plano de governo apresentado por Lula acenava para um governo popular e democrático. Ainda no ano de 2003, importantes iniciativas em relação ao Ensino Superior foram tomadas, sob o argumento de melhorar a qualidade deste nível de ensino.

O debate acerca de uma possível “Reforma Universitária” apontava para a necessidade de um conjunto de ações emergenciais, na direção de provimento e complementação de recursos financeiros e elaboração de um novo modelo de educação superior. As reflexões oriundas dessa discussão sinalizaram para alguns elementos importantes que precisam ser considerados, como: autonomia acadêmica e financeira, gestão, estrutura e organização, instrumentos de avaliação e regulação, e políticas públicas para acesso e democratização (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Na compreensão da conjuntura política e econômica da sociedade brasileira nos governos Lula, cabe considerar que o Brasil ainda ocupa uma posição de desvantagem em relação a outros países da América Latina, como: Argentina, Venezuela, Colômbia, Peru, Cuba, Bolívia, Chile e Equador no que tange ao número de matrículas no Ensino Superior. Conforme dados da UNESCO, nos anos de 2005/2006, o levantamento do percentual de matrículas no ensino superior na América Latina e Caribe apontou a disparidade entre o Brasil quando comparado aos demais países Sul-Americanos na taxa bruta de matrículas do acesso ao Ensino Superior. Nos anos supracitados, o Brasil apresentava o menor índice percentual de matrículas nesse nível de ensino 27,2% entre os países mencionados, enquanto que a Bolívia já atingia 86,5%, Chile 90,0% e o Equador seguia com o maior percentual na taxa bruta de matrículas 93,5% (GAZZOLA, 2008).

Diante desse contexto, é importante a análise da implementação e finalidade de alguns programas como o FIES (BRASIL, 2001) e o Prouni (BRASIL, 2005). Eles revelam como o Brasil tem gestado políticas educacionais para a ampliação do acesso ao Ensino Superior e demonstram o tratamento governamental dispensado a este nível de ensino.

1. Os Programas de Acesso à Educação Superior nos Governos Lula e Dilma

Em relação ao governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), Ferreira (2012) destaca que a promulgação de decretos e leis demonstrou a continuidade das políticas para a educação superior estabelecidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse sentido, não houve sinal

de ruptura na forma de delineamento das políticas educacionais, no entanto, ocorreu um aumento dos recursos financeiros destinados à educação superior.

Dentre as ações efetivadas na reforma da educação superior dos governos Lula, destaca-se a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos (Prouni). A respeito desse programa, Ferreira (2012) afirma que o mesmo foi opção do governo Lula para a ampliação do acesso à educação superior. Para a autora, os programas citados se constituem em programas de Estado, tendo em vista que no governo Dilma há continuidade dos programas, porém com a indicação de novas etapas.

Para Carvalho e Lopreato (2005 apud REIS, 2015), o referido programa, cujo título utiliza o termo 'universidade' em um amplo sentido, não se restringe apenas às universidades, mas destina-se a qualquer tipo de instituição privada de ensino superior, inclusive instituições com fins lucrativos que, segundo os autores, foram as que mais se beneficiaram com o programa, pois tiveram isenção tributária. Carvalho (2011 apud REIS, 2015) assinala ainda que o Prouni tinha um duplo papel no governo Lula, visto que por um lado democratizou o acesso das camadas mais pobres da população à educação superior, mas por outro lado evidenciou que o financiamento do programa deu continuidade à manutenção do crescimento do setor particular por meio de respaldo financeiro de estabelecimentos educacionais, das seguintes formas: renúncia fiscal em trocas de bolsas de estudos, transferências orçamentárias para a permanência do estudante e o uso do crédito estudantil como meio complementar.

Compreende-se que os governos de Lula e Dilma adotaram como referencial para as reformas sociais em curso uma política de estabilidade voltada para o crescimento da economia do país. No entanto, é importante considerar que o discurso da política para equidade iniciado ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ganhou destaque no governo Lula, com a ampliação das áreas de abrangência das políticas sociais. Diante desses aspectos, o governo Dilma, pareceu seguir na mesma direção, por meio de um discurso baseado na sustentabilidade da economia, em detrimento da redistribuição de renda (FERREIRA, 2012).

O governo de Lula aprovou os seguintes instrumentos legais: Decreto nº 4.914, de 11/12/2003, que dispõe sobre os centros universitários, alterando o art. 11 do Decreto nº 860, de 09 de julho de 2001; Lei nº 10.861, de 14/04/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); Lei nº 10.973, de 30/12/2004, que instituiu a Parceria Pública Privada (PPP); o Decreto Presidencial nº 5.225, de 01/10/2004, que elevou os centros federais de educação tecnológica (Cefets), à categoria de instituições de ensino superior; o Decreto Presidencial nº 5.245, de 18/10/2004

transformado na Lei nº 11.096/05, que criou o Programa Universidade para Todos (Prouni); Decreto Presidencial nº 5.205, de 20/12/2004 que regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das IFes e o Decreto Presidencial nº 5.773, de 09/05/2006, encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional, em junho de 2006 que estabeleceu uma nova regulamentação para a educação superior. Tais medidas mantiveram e fortaleceram a continuidade à política de expansão do ensino superior sob a lógica da diversificação e da privatização de acordo com as orientações do Banco Mundial para a educação superior na América Latina, sistematizadas no documento: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), que aponta:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não-universitárias e o aumento de instituições privadas podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazem com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

O Prouni ofereceu em seu primeiro processo seletivo 112 mil bolsas em 1.114 instituições de ensino superior de todo o país e já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2009, cerca de 600 mil estudantes, sendo 70% com bolsas integrais (BRASIL, 2014b). A alta ociosidade das vagas do ensino superior privado, cerca de 35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49% em 2004 é abordada por Silva Junior (2002 apud CATANI; HEY 2007). De acordo com os autores, o número total de estudantes beneficiados pelo Prouni é pequeno em relação à quantidade de alunos matriculados na educação superior brasileira.

Durante o governo Lula, o aumento das instituições públicas desencadeou o crescimento para além da demanda do mercado privado e ocorreu uma abertura e desburocratização deste setor que, mediante essas possibilidades, vem se expandindo por meio da adoção pelo Estado brasileiro de fatores que facilitam a oferta dos serviços educacionais mediante isenção de tributos, isenção da contribuição à previdência das instituições sem fins lucrativos bem como bolsas de estudos para alunos carentes via programa do “Crédito Educativo”. Esse crédito, atualmente, foi transformado no “Financiamento Estudantil” (Fies), que oferece empréstimos financeiros e juros baixos por instituições bancárias oficiais como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Programa Universidade para Todos (Prouni) entre outras.

Ao considerar a expansão do setor privado, acaba se revelando, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a política desenvolvida pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Ao se constatar os dados oficiais sobre o ensino

superior brasileiro, observa-se que a predominância do setor privado, tanto em relação ao número de instituições, como de alunos atendidos e cursos de graduação, é uma característica do quadro desse nível de ensino.

No governo Dilma, reafirma-se a continuidade das políticas educacionais encaminhadas durante os governos anteriores. Sobretudo, com ênfase na construção e interiorização de universidades federais para a expansão do acesso, e a implantação do programa “Ciência sem Fronteiras” com vistas a estimular a mobilidade dos estudantes, por meio da concessão de bolsas em universidades estrangeiras. Vale considerar que a:

Política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior (FERREIRA, 2012, p. 468).

Os autores estudados observam que os governos de Lula e Dilma adotaram como referencial para as reformas sociais em curso uma política de estabilidade voltada para o crescimento da economia do país.

É importante ressaltar que mesmo com a manutenção das políticas de acesso implementadas pelo governo Lula e a criação do programa supracitado, os dados referentes ao ano de 2012 revelaram que no governo Dilma o percentual de alunos que puderam ingressar nas instituições de educação superior (IES) foi maior que a oferta de vagas nas instituições, tanto federais, quanto estaduais e municipais que, juntas, somavam apenas 12,6% do total de 2.416 IES do país, sendo que as IES privadas representam 87,4%. Em 2010, com base no índice de evolução dos dados do triênio anterior, estimava-se que as IES públicas contabilizavam 11,8% do total de 2.378, as IES privadas e particulares 77,8% em relação de 1.096 IES, públicas: 17,5%; privadas comunitárias confessionais 34,5% e particulares 48% (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012).

No ano de 2010 estimava-se que o número de matrículas na graduação presencial era de 5.449.120 e foram distribuídas da seguinte forma: 26,8% nas IES públicas e 62% nas IES privadas. Em 1999 a distribuição percentual dos 2.369.945 de matrículas era nas universidades públicas de 35,1%, nas privadas particulares 27,5% e nas comunitárias confessionais de 37,4%. As matrículas na graduação em 2012 totalizaram 7.037.688 e foram distribuídas em 26,9% nas IES públicas e 73,1% nas IES privadas (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012).

Do total de 1.050.413 concluintes de graduação em 2012 estavam 22,6% nas IES públicas e 77,4% nas IES privadas, dentre os concluintes de graduação presencial, no total de 829.286 estavam 21,5% nas IES públicas, 11,6% nas IES privadas confessionais e 64,4% nas IES particulares (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012). Maia (2014) aponta que em 2013 os 12 maiores “Grupos Educacionais” das cerca de 1.900 IES privadas particulares detinham 39,3% das 5.448.730 matrículas desse setor, isto é, 2.141.351 matrículas.

De acordo com a *InfoMoney*, site que oferece notícias sobre ações e investimentos, sete desses “Grupos Educacionais” têm capital aberto e atuam no segmento educacional da BM&F Bovespa ou de bolsas estrangeiras, segmento que se destaca por ser, no caso da bolsa paulista, um dos mais, senão o mais lucrativo de todos os segmentos econômicos que nela atuam. De março de 2012 a março de 2014, enquanto o total das empresas da BM&F Bovespa teve 23% de desvalorização de suas ações, a Kroton Educacional teve cerca de 300% de valorização e a Estácio Participações, cerca de 250% (INFO-MONEY, 2015).

Todos os dados acima referentes ao acesso ao ensino superior evidenciam o crescente ingresso de alunos nas instituições privadas. Decorre, pois desses números a percepção de que um direito básico da cidadania, a educação, estaria sendo inegavelmente tratado como uma mercadoria. Mais de 80% das IES têm fins lucrativos e contam com cerca de 70% do total de matrículas. Além disso, como motor dessa profunda reconfiguração do panorama da educação no Brasil e subjacente a fachada desses “Grupos Educacionais”, empresas mantenedoras de centenas de IES, Kroton Educacional, Anhanguera Educacional, Estácio Participações, Ser Educacional, Ânima Educação, Laureate, Devry e Whitney, está o setor financeiro da economia (bancos, fundos de investimento) nacional e internacional, diversos desses “Grupos” tendo como financiadora e, também, acionista uma Divisão do Banco Mundial (The International Finance Corporation-IFC) (HOROCH, 2014 apud SGUISSARDI, 2014).

Esse aspecto é evidenciado na política adotada pelo Brasil no último decênio, com a expansão das instituições federais, criação de uma dezena e meia de universidades e de várias dezenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Além disso houve a implementação de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), desde a CF de 1988, a LDB e vários Decretos complementares, e programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

2. A Política Econômica no Processo de Expansão da Educação Superior

A política de expansão da educação superior de 2002 a 2012, com as características predominantes de privatização, não se constituiu a partir dos anos iniciais dessa década, mas sim desde a ditadura militar no modelo econômico e político então vigente. Suas origens se fortaleceram especialmente no final dos anos de 1980 com a Constituição Federal de 1988, sobretudo durante os anos de 1990 com as determinações legais da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96.

De acordo com Sguissardi (2005), tal instrumento jurídico se alicerçava num contexto muito bem demarcado da economia mundial e nacional de substituição do Estado de “Bem Estar Social” ou do “Estado Nacional Desenvolvimentista”, em crise, pelo chamado neoliberalismo, com adesão ideológica e política de dirigentes e empresários do país às teses ultraliberais e aos receituários econômico-políticos disseminados pelo Consenso de Washington. Essa é a denominação do encontro realizado em 1989 em Washington por representantes do governo norte-americano, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC) e representantes de vários países, com o objetivo de sistematizar, buscar acordo, sobre as principais diretrizes de política econômica com base no ideário neoliberal e que deveriam ser implementadas pelos países participantes do encontro (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 153).

As recomendações do Consenso de Washington, FMI, BID, OMC entre outros preconizaram algumas ações tais como, equilibrar o orçamento, redução de gastos públicos no setor de direitos ou serviços sociais (saúde, educação, habitação, segurança), abertura comercial e liberação financeira com livre ingresso de Investimento Externo Direto (IED), desregulamentação do Estado, retirada dos direitos trabalhistas e previdenciários, liberação dos mercados domésticos, privatização das empresas e dos serviços estatais/públicos, entre eles os de educação superior e saúde. A reforma gerencial do aparelho do Estado, com a adoção de conceitos como atividades não exclusivas do Estado e competitivas, como a educação superior, propriedade pública não estatal e organização social por oposição a instituição social, via projeto de lei, pretendia transformar as instituições universitárias federais, que seriam administradas por funções públicas de direito privado, mediante contratos de gestão e fim da gratuidade e substituição do modelo universitário vigente em termos legais (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

Diante disso, o autor afirma que o domínio da economia e das ações políticas e sociais do

Estado brasileiro se equiparou a outros países emergentes ao se tornar parceiro coadjuvante dos países detentores da hegemonia na mundialização do capital financeirizado. Em poucos anos o país passou pelo mais extremo processo de privatização do patrimônio público do Estado, a começar por suas empresas com as menores vantagens proporcionais para o erário em toda a sua história.

Sguissardi (2005) aponta que se trata do processo de privatização, mediante o qual o Estado entregou ao grande capital, para exploração privada e lucrativa, complexos industriais internos e serviços de primeira importância como distribuição de energia, transportes, telecomunicações, saneamento básico, bancos e seguros, saúde e educação. Essa monumental transferência de riqueza social, construída com recursos gerados pela massa da população, para o controle de grupos monopolistas operou-se nos países centrais, mas especialmente nos países periféricos significando uma profunda desnacionalização da economia.

Chesnais (1996) e Netto e Braz (2007) mostram a importância que teve para os setores monopolistas a privatização das empresas e serviços estatais, isto é, seu retorno à esfera mercantil atualmente. É no movimento de transferência, para a esfera mercantil, de atividades que até então eram estritamente regulamentadas ou administradas pelo Estado, que o movimento de mundialização do capital encontra suas maiores oportunidades de investir.

A respeito da privatização, Márcio Pochmann afirma que:

No Brasil, a fase da privatização implicou reduzir a participação dos bancos públicos de mais de 50% para quase 1/3 da disponibilidade total do crédito doméstico, enquanto a transferência em ativos das empresas estatais para o setor privado por meio da privatização equivaleu a 15% do Produto Interno Bruto (PIB) e à destruição de mais de 500 mil postos de trabalho (POCHMANN, 2010, p. 176).

Sguissardi (2005) assevera que, no campo da educação superior, os indicadores nesse período apontaram para a diminuição do gasto financeiro do Estado, um processo que poupou a maioria participação estatal de capital aberto e operou na Bolsa de Valores com o Banco do Brasil e a Petrobrás, de 1995 a 2003, o percentual de recursos de manutenção de meia centena de Institutos Federais em relação ao PIB diminuiu de 0,81% a 0,54% (-33,3%); em relação ao Fundo Público Federal (FPF), de 5,12% a 3,02% (-41%); e em relação aos impostos federais, de 11,2% a 7,3% (-34,8%). Para efeito de comparação, nesse período de 13 anos, o PIB brasileiro cresceu 25%; as despesas correntes do FPF (Fundo Público Federal), 30%; e os impostos federais 28%.

Em contraponto, ao mesmo tempo em que de 1995 a 2002, sob o mandato presidencial de FHC, foram criadas 6 novas universidades federais. Nos cinco anos do período 1997 a 2002, mais de mil IES privadas sem fins lucrativos obtiveram o estatuto de IES privadas particulares com fins lucrativos. Em 2002 elas já somavam 1.125 IES ou 78% de um total de 1.442 IES privadas e 68% do total geral de 1.637. As IES privadas sem fins lucrativos foram reduzidas a 317 e as públicas a 195 IES.

A política de expansão da educação superior está vinculada ao processo de mundialização do capital que afeta a economia no Brasil, sobretudo o campo educacional trazendo com a reforma do Estado profundas transformações, seja na base econômica, seja nas instituições estatais. A mundialização do capital consumou-se nas últimas três décadas, entendida estritamente como “o quadro político e institucional que permitiu a emergência, sob a égide dos Estados Unidos da América (EUA), de um modo de funcionamento específico do capitalismo, predominantemente financeiro e rentista [...]” (CHESNAIS, 1997 apud NETTO; BRAZ, 2007, p. 211).

Sobre a financeirização, Netto e Braz (2007) afirmam que a mesma decorre da superacumulação e, ainda, da queda das taxas de lucro dos investimentos industriais registrada entre os anos setenta e meados dos anos oitenta. Na medida em que o capitalismo é um sistema econômico que prefere não produzir sem lucro, compreende-se que um montante fabuloso de capital foi disponibilizado sob a forma de capital-dinheiro ou capital-monetário. Parte desse capital foi investido na produção e, especialmente, no setor de serviços em outros países pelas corporações imperialistas.

O autor afirma que a existência de uma quantia de capital sob a forma de capital-dinheiro é indispensável à dinâmica do capitalismo e esta massa é remunerada por meio dos juros. À medida que o capitalismo se desenvolveu, um segmento de capitalistas passou a viver exclusivamente desse capital, trata-se da camada de capitalistas rentistas, que não se responsabiliza por investimentos produtivos. O que vem se passando no capitalismo contemporâneo é o fabuloso crescimento em função da superacumulação e da queda das taxas de lucros dessa massa de capital-dinheiro que não é investida produtivamente, mas suga seus ganhos (juros) da mais-valia, trata-se de uma situação parasitária.

Essa estrutura, sob a proeminência do setor financeiro, exigirá a reforma do Estado e a constituição de um amplo campo jurídico que irá, gradativamente, conformar as mudanças nas políticas sociais, e de modo especial na política de ciência, tecnologia e inovação, e na educação superior, tanto pública quanto privada, sem ou com fins de lucro. A especificidade da educação superior tomou a forma de um processo educacional voltado para uma formação humana reducionista, predominantemente profissionalizante, realizada por intermédio de uma lógica profissionalizante e privatista ou

mercantilizada.

Diante desse contexto de mundialização do capital financeiro, que cobra aumento da produtividade, supervaloriza a competição e a rentabilidade empresarial de bens e serviços, a ciência e a educação superior adquirem um valor cada dia maior como efetiva mercadoria, valorizando as instituições, universidades e institutos de pesquisa, com potencial de produzi-las. Cada vez mais se verifica, na economia atual, maior predominância dos bens imateriais sobre os materiais e as universidades passam a ser vistas como essa “nova” empresa produtora, ainda que indireta, de mais valor. Universidade como organização mensurável ou genuína empresa econômica que precisa comprovar sua eficiência e eficácia no mercado (SGUISSARDI, 2013, p. 950 apud SGUISSARDI, 2014, p. 98).

Sguissardi (2014) lembra que tanto a certificação em massa, quanto a alta qualificação estão se dando cada dia em maior grau com a intensificação e precarização do trabalho do corpo docente, seja na graduação presencial e a distância das quase duas mil IES privado-mercantis; a consolidação do Fies, do Prouni destinados a IES privadas, em especial com fins de lucro; a legislação que não cria nenhum obstáculo à expansão do mercado educacional financeirizado. Mas, sobretudo, os dados da expansão de instituições por categoria administrativa mostram que a diretriz predominante no âmbito da atual política de expansão tende a não ser a educação superior pública, mas, na prática, a do “mercado educacional” (SGUISSARDI; SILVA JR, 2009 apud SGUISSARDI, 2014, p. 99).

3. As Políticas Internacionais de Ajuste Estrutural: Implicações para a Educação Superior

No governo Lula, segundo Leher (2003), por meio da reestruturação universitária oriunda de uma aliança constituída pelo Banco Mundial, construiu-se um consenso que redefiniu profundamente a universidade brasileira e de diversos países latino-americanos, representando a vitória de um projeto combatido por sindicatos, estudantes, reitores, entidades científicas, fóruns de educadores e partidos, no curso da última década: a conexão com o mercado e, mais amplamente, a conversão da educação em um mercado. O autor ainda afirma que não menos relevante será mais uma oportunidade perdida de reforma verdadeira dessas instituições que, ao longo de sua breve, mas intensa história, ainda não viveram um processo democrático a partir de seus protagonistas para afirmá-la como instituição pública, gratuita, autônoma, universal, de socialização e de produção do conhecimento.

Com efeito, após duas décadas de resistências às reformas do Banco Mundial, a realização

de seu programa educacional seria uma amarga e profunda derrota para a universidade pública. Conforme descreve o autor supracitado, os (neo) crédulos poderiam objetar que o Banco aceitaria uma nova agenda menos deletéria para a universidade, pois a organização criada em *Bretton Woods*³, em sua história recente, tem demonstrado maior preocupação social, criando um novo marco, superando, assim, os históricos propósitos neocoloniais do Banco Mundial.

Acerca dos objetivos do Banco Mundial e suas consequências nas nações periféricas, Leher (2003) assinala que somente renunciando ao pensamento crítico é possível abrandar a ação dos organismos internacionais na América Latina, uma região levada a exportar capitais para o circuito comandado por *Wall Street* e Washington, em troca de estagnação, miséria e sofrimento de milhões de pessoas. O objetivo supremo das políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial e do FMI segue sendo o de viabilizar o pagamento dos ignominiosos juros e serviços da dívida, em favor do capital rentista.

Ao assinar um acordo com o FMI, o país "flexibiliza" a sua soberania, chegando, até mesmo, a mudar os seus textos constitucionais para atender "as condicionalidades" inscritas nesses acordos, como fizeram a Argentina, o Brasil e o México, países que exemplificam esta situação. Na continuidade, os acordos reduzem as políticas sociais a ponto de, no limite, restringir os direitos sociais à manutenção vegetativa da vida dos miseráveis (campanhas contra a fome) e, para assegurar a governabilidade, sustentam medidas focalizadas capazes de aliviar a pobreza para assegurar o controle social, atualmente uma das maiores preocupações do Banco Mundial, em virtude da devastação social, e do consequente aumento na tensão social, provocada pelas políticas neoliberais (LEHER, 2003).

No plano educacional, é conhecido que as políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial contribuíram decisivamente para inviabilizar a educação e em particular as universidades. No caso da América Latina, impediram que os governos mantivessem as universidades entre as prioridades das políticas públicas, contrapondo o direito aos conhecimentos científico, tecnológico e artístico à alfabetização e às primeiras letras, estas últimas tidas apenas como ações focalizadas para os que foram eleitos como os mais pobres. Como desdobramento, o fornecimento privado conheceu um crescimento colossal no Brasil e em toda a região, aprofundando o neocolonialismo (LEHER, 2003).

³ As Conferências de *Bretton Woods*, ocorridas em julho de 1944 definiram o Sistema *Bretton Woods* de gerenciamento econômico internacional, estabelecendo as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo.

O abandono da responsabilidade do Estado no fomento à produção de conhecimento estratégico agravou a condição capitalista dependente dos países periféricos. Conforme Leher (2003), de acordo com o relatório anual da UNCTAD (2003)⁴, países como Argentina e Brasil passaram a conhecer um processo de desindustrialização, enquanto outros, como o México, vivem uma industrialização de enclave. É muito importante observar que essa política subalterna é praticada pela coalizão de classes dominantes locais, dirigidas em conformidade com os centros hegemônicos do capital.

Nessa direção, Leher (2003) acrescenta que o recente "pacote" que vem sendo operacionalizado entre o Banco e o governo brasileiro tem como condicionalidade o fim da gratuidade do ensino superior. O grande entusiasmo pelo fim da gratuidade pode ser encontrado na área econômica, visto a sua ortodoxia neoliberal, como fica evidente nos documentos do Ministério da Fazenda e, em particular, no documento "Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002" que, em conformidade com o teórico da direita da Escola de Chicago, Gary Becker, o ensino superior gratuito é o principal obstáculo à concretização da justiça social no país, recomendando empréstimos aos estudantes para que estudem nas escolas privadas, uma opção mais econômica segundo o documento.

O autor salienta que esses objetivos elencados pelo Banco Mundial têm deixado consequências na educação Brasileira. Sobre esse aspecto é importante analisar as seguintes situações propostas pelos governos. No que ainda resta do setor público, o então Chefe da Casa Civil, no período de 2003 a 2005, José Dirceu, sugeriu que as instituições teriam de se ajustar ao mercado, como previsto na Lei de Inovação Tecnológica, originalmente proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso (PL 7282/2002).

Sobretudo, a manutenção do superávit primário de 4,25% do PIB até o final do mandato impossibilita a expansão do fornecimento público e, pior, até mesmo a manutenção das instituições existentes. Por isso, o mercado é tido como a "tábua de salvação" das promessas de campanha, concorrendo, para a perseguida governabilidade da ordem existente. Com a reforma, dois problemas que afetam a governabilidade poderiam ser operados: a despolitização do desemprego (reconfigurado como um problema de qualificação), ocultando o debate sobre o modelo econômico adotado por Lula da Silva, e a desestruturação dos principais locais em que o pensamento crítico sistemático vem sendo produzido.

⁴ Esta sigla se refere ao Relatório Mundial de Investimento das Nações Unidas sobre Políticas e perspectivas para o Desenvolvimento: Nacional e Internacional publicado em Nova York e Genebra no ano de 2003.

Considerações Finais

Conforme expressaram os autores analisados, a reforma encaminhada indica que a coalizão governamental redefine as universidades em organizações sociais competitivas e inseridas no mercado, em conformidade com o Plano Diretor da Reforma do Estado, encaminhado por FHC. Diante da necessidade de inserção no “mundo do trabalho”, principalmente dos jovens trabalhadores, e de impossibilidade da reversão desse quadro da política macroeconômica, as instituições de ensino superior se transformaram em depositárias das “esperanças” de inserção social e melhora da qualidade de vida dos estudantes trabalhadores. Tal situação tem sido largamente utilizada pelos recentes governantes como um importante instrumento de manutenção da governabilidade.

Dessa forma, os governos seguem aliados ao setor privatista, que se tornou um importante parceiro para o Banco Mundial no desmonte da nacionalização e sucateamento da universidade pública. Sobretudo, o movimento de contrarreforma universitária fez parte do movimento maior de mudanças na estrutura do Estado. O objetivo central da contrarreforma foi de extinguir a fronteira entre o que é público e o privado com a proposição de um sistema de avaliação que classifica as instituições que têm “interesse social”, das instituições públicas não estatais.

Essa proposição impactou diretamente na qualidade da educação superior, já que o investimento em pesquisa ficou atrelado ao que sugere o mercado financeiro, pois de acordo com esse pressuposto, as universidades que produzem pesquisa de extensão não realizarão pesquisa e sim, o que tem sido chamado de “inovação tecnológica” ou pesquisa de desenvolvimento, o que necessariamente não implica em uma produção de conhecimento relevante. Como exemplo, pode-se perceber que os órgãos de fomento à pesquisa como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) já estão se adaptando conforme as orientações do mercado, devido à pressão para a apresentação de pesquisas que demonstrem resultados palpáveis e imediatos atrelados às necessidades econômicas.

Em relação à política nacional de acesso à educação superior, no âmbito desse Estado semi-público e semiprivado-mercantil, ocorre a condensação material de uma correlação de forças de interesses conflitantes ou campo estratégico atravessado pelas lutas e resistências operárias e populares, no qual se situam as políticas sociais e, dentre elas, as políticas de expansão da educação superior.

Contudo, nenhuma política de Estado, no caso, a da expansão da Educação Superior, explica-se por si mesma sem que se identifique a natureza do próprio Estado e os processos socioeconômicos

aos quais se vincula; processos que, em última instância, condicionam e/ou determinam, de modo direto ou indireto, a natureza das políticas e ações estatais no polo econômico e social. Consta-se, então, que o Estado contribui na condensação material de uma correlação de forças de interesses opostos, públicos e privado-mercantis na efetivação da política de expansão da ES.

Compreende-se, portanto, que os processos sociais de reprodução no modo de produção e reprodução do capital que caracterizam o nosso modelo econômico e social sinalizam para o entendimento de que o setor “privado” de que tratamos não se refere apenas à esfera dos indivíduos, mas aos interesses mercantis que se configuram nos processos de privatização, que não constituem processos de desestatização em favor dos indivíduos, mas das grandes corporações privadas que dominam o mercado. Demonstra-se, a partir da análise dos pesquisadores elencados, que ocorreram alguns ajustes e mudanças na economia, representados principalmente pela mundialização do capital e pela predominância do capital financeiro que explicariam não somente a proeminência da ciência e do ensino superior como forças produtivas ou mercadorias, mas também a expansão eminentemente mercantil da educação superior, da qual participam e se consolidam grandes grupos empresariais que oferecem suporte ao setor financeiro da economia.

Diante do exposto neste trabalho, as contribuições teóricas, pertinentes e importantes dos diversos autores possibilitaram a compreensão do contexto que permeia a educação superior brasileira e de seus desdobramentos, nos últimos anos, nos campos político, econômico e social. Sobretudo, evidenciaram-se aspectos subjacentes acerca da economia mercantil na educação superior, que implicaram a princípio numa possível ampliação do acesso a este nível de ensino, no entanto, isto ocorreu por meio de um distanciamento cada vez mais acirrado entre o “público” e o “privado”, entre o “Estado” e o “mercado” explicitando a racionalidade mercadológica, preconizada por entidades internacionais e orquestradas, de forma pragmática, pelos recentes governantes brasileiros por meio de programas de acesso como o Prouni e Fies. Essas constatações auxiliaram no entendimento dos rumos da política educacional, em específico da forma como foi e vem sendo conduzida a educação superior, e, sobretudo sinalizam para a necessidade de ruptura dessa lógica mercantil e da retomada da luta pelo investimento público no polo público.

Referências

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2014.

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

BRASIL. **Lei n. 10.260 de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências - FIES. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 4.914, de 11/12/2003**. Dispõe sobre os centros universitários. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto4914.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.225, de 01/10/2004**. Elevou os centros federais de educação tecnológica (Cefets), à categoria de instituições de ensino superior. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 30/12/2004**. Instituiu a Parceria Pública Privada (PPP). Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14/04/2004**. Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.245, de 18/10/2004 transformado na Lei nº 11.096/05**. Criou o Programa Universidade para Todos (Prouni). Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5245.htm. Acesso em: jul. 2014.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.205, de 20/12/2004**. Regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das IFES. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Criou o Programa Universidade para Todos. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto 6.092 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5.773**, de 09/05/2006, encaminhado pelo governo federal ao Congresso Nacional, em junho de 2006 que estabeleceu uma nova regulamentação para a educação superior. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 7282**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=608916>. Acesso em 15 jul. de 2014.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. Atos de Pesquisa em Educação. **PPGE/ME FURB**, v. 2, n. 3 p. 414-429, set/dez. 2007.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FÁVERO, M. L.; SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC à Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, nº 36, p. 455-472. maio/ago. 2012.

GAZZOLA, A. L. **Panorama da Educação Superior na América Latina e Caribe**: a importância da expansão quantitativa e qualitativa da pesquisa e da pós-graduação. IESALC/UNESCO-FOPROP, 2008.

INFOMONEY. Kroton – **Histórico de cotações**. Disponível em: <<http://www.infomoney.com.br/kroton-krot3/cotacoes>>. Acesso em: 12 set. 2015.

LEHER, R. **A contra-reforma universitária de Lula da Silva**. Seminário Internacional Universidade XXI, 25, 26 e 27 de novembro de 2003, Brasília – Brasil.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política** – uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

POCHMANN, M. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, L. F. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana. Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis: 2009.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (E Acesso À) Educação Superior no Brasil, 2002-2012**. Edital nº 051/2014 SESU – Projeto de Organismo Internacional (OEI) Projeto OEI/BRA/10/002. Piracicaba, SP, 2014.

SGUISSARDI, V. Mercantilização e intensificação do trabalho docente. Traços marcantes da expansão universitária brasileira hoje. **Revista Paraguaya de Sociologia**, p. 295-316, 2010.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, jul./set. 2013.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais** – pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, V. Universidade Pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo, Xamã: 2002.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Universidade Pública Brasileira no Século XXI – Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios em Blanco Revista de Educación**, n. 23, p. 119-156, 2013.

UNCTAD. **World Investment Report**. United Nations, New York and Geneva. 2003. Disponível em: <http://unctad.org/en/docs/wir2003light_en.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

Recebido em outubro de 2016.
Aprovado em novembro de 2016.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS EM TEMPOS NEOLIBERAIS: O DITO, O NÃO DITO E O MAL DITO

ERIKA MARINHO WITEZE¹

RÉGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA²

RESUMO: Este artigo analisa as bases legais e ideológicas das políticas educacionais inclusivas implementadas a partir da década de 1990 no Brasil. A partir de uma discussão sobre os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro no atendimento a alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na atualidade, veremos quais as possibilidades e limites do discurso em defesa da diversidade no contexto neoliberal. Recorrendo às orientações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pelo mais recente Plano Nacional de Educação (2014-2024), problematizaremos o alinhamento da educação especial inclusiva com as teorias pedagógicas pós-modernas, bem como o acirramento dos processos de exclusão e marginalização de alunos com necessidades educacionais especiais dentro e fora da escola. Ademais, veremos como a transformação da inclusão em argumento do senso comum inibe as potencialidades emancipadoras e humanizadoras da educação, abordando as contribuições trazidas pela pedagogia histórico-crítica e pela teoria histórico-cultural.

Palavras-chave: Políticas inclusivas. Educação especial. Neoliberalismo.

INCLUSIVE EDUCATION POLITCS IN NEOLIBERAL TIMES: THE TOLD, THE NOT TOLD AND EVIL TOLD

ABSTRACT: This paper analyzes the legal and ideological foundations of inclusive educational policies implemented from the 1990s in Brazil. It begins debating the challenges faced today by the Brazilian educational system to assist students with disabilities, global development disorders and high skills / giftedness. From that we will see what are the possibilities and limits of speech in defense of diversity in the neoliberal context. We will use the guidelines brought by the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education and the most recent National Education Plan (2014-2024) to question the alignment of inclusive special education with postmodern pedagogical theories, as well as the intensification of the processes of exclusion and marginalization of students with educational special needs in and out of school. Moreover, we will see how the transformation of inclusion in a common sense argument inhibits the emancipatory and humanizing potential of education, drawing on contributions from the historical-critical pedagogy and the cultural-historical theory.

Keywords: Inclusive policies. Special education. Neoliberalism.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. erikawiteze@gmail.com

² Doutor em Educação. Docente da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TIEMPOS NEOLIBERALES: LO DICHO, LO NO DICHO Y LO MAL DICHO

RESUMEN: Este artículo analiza los fundamentos jurídicos e ideológicos de las políticas educativas inclusivas implementadas desde la década de 1990 en Brasil. A partir de un análisis de los desafíos que hoy enfrenta el sistema educacional brasileño en el servicio a los estudiantes con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades / superdotación, veremos cuáles son las posibilidades y los límites del discurso en defensa de la diversidad en el contexto neoliberal. Nosotros usaremos las directrices presentadas por la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva y el último Plan Nacional de Educación (2014-2024) para discutir la alineación de la educación especial inclusiva con las teorías pedagógicas posmodernas, así como la intensificación de los procesos de exclusión y marginación de los estudiantes con necesidades educacionales especiales dentro y fuera de la escuela. Por otra parte, vamos a ver como la transformación de la inclusión en un argumento de sentido común inhibe el potencial emancipatorio y humanizador de la educación, abordando las aportaciones de la pedagogía histórico-crítica y de la teoría histórico-cultural.

Palabras clave: Políticas de inclusión. Educación especial. Neoliberalismo.

Introdução

O objetivo deste artigo é problematizar sobre o dito, o não dito e o mal dito sobre as políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais. Partindo de uma análise dos dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), analisaremos os desafios enfrentados pelos estabelecimentos educacionais brasileiros no atendimento ao público-alvo da educação especial³, tendo como ponto de ancoragem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Meta 4 do atual Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

O nivelamento da proposta inclusiva com as ações implementadas no âmbito da reforma do estado se intensifica a partir da década de 1990 no Brasil. Nesse período, o setor educacional passa a ser considerado um dos principais núcleos de investimentos de agências multilaterais, que recomendam a extensão da oferta do ensino elementar a todas as crianças, jovens e adultos com a finalidade de desenvolver competências/habilidades necessárias à inserção desses sujeitos no mundo do trabalho (FONSECA, 2002; KUENZER, 2000).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), são evidentes as articulações entre as

³ Utilizaremos neste trabalho a definição público-alvo da educação especial citada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no Parecer CNE/CEB nº 13 de 03 junho de 2009, no Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, na LDBEN (BRASIL, 1996), com redação alterada pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013. Outro termo utilizado ao longo do artigo será pessoa com necessidades educacionais especiais (NEEs), denominação presente na legislação específica e em estudos/pesquisas mais recentes no campo da educação especial inclusiva.

reformas implementadas pelos governos brasileiros do período e as recomendações dos organismos multilaterais. De fato, há uma profusão de parcerias do Estado com empresas, entidades da sociedade civil e organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização dos Estados Iberoamericanos – responsáveis pela disseminação de orientações que vinculam educação, desenvolvimento social e crescimento econômico.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), defende a garantia de educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. A partir de sete estratégias fundamentais, estabeleceu seis metas a serem executadas durante o decênio, relativas ao acesso universal ao ensino fundamental; à melhoria dos resultados de aprendizagem; à redução das taxas de analfabetismo; à promoção da equidade; e ao cultivo de competências, valores e capacidades úteis ao desenvolvimento produtivo e sustentável da sociedade. Propõe, assim, a utilização de ações eficientes de ampliação da oferta da educação básica, com vistas a atender a população que, historicamente, estava à margem do sistema educacional (MICHELS, 2006, SAVIANI, 2011).

Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) trata especificamente de princípios, políticas e práticas no campo do ensino especial. O documento tem como meta a construção de uma “escola para todos”, que ofereça condições de aprendizagem efetiva aos alunos com deficiências e outros distúrbios, inseridos nas escolas regulares. Tal proposição foi anunciada como uma “estratégia educacional global”, expressando uma “focalização da política educacional, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não vinham tendo acesso à escola ou nela não conseguiam permanecer por conta de suas diferenças individuais” (GARCIA, 2004, p. 73), que são tratadas agora como “necessidades especiais”.

As conferências internacionais promovidas por agências multilaterais impactaram diretamente os países periféricos em suas proposições internas (KASSAR, 2011), o que contribuiu para a disseminação do discurso neoliberal, fundamentado sobre princípios ideológicos como a “igualdade de oportunidades”, a inserção produtiva no mercado de trabalho e o progresso “social” vinculado à universalização do ensino básico. Consubstanciadas em teorias educacionais de base economicista e enfoque multiculturalista (MARSIGLIA, 2012; SILVA, 2014), a Carta de Jomtien e a Declaração de Salamanca sustentaram, assim, a elaboração de políticas compensatórias no âmbito da reforma do Estado brasileiro, implementadas ao longo da década de 1990 (SILVA, 2014). Como resultado, a educação, além um direito fundamental, torna-se um componente estratégico na formação de uma cultura da modernidade, particularmente útil à manutenção e reprodução do capitalismo.

A partir dos argumentos supracitados e das reflexões que serão construídas ao longo do texto, veremos como a preocupação superficial com a inserção de todos os estudantes na escola regular contribui para o acirramento das disparidades no acesso ao conhecimento elaborado (BARROCO, 2011; MARSIGLIA, 2012) dialogando com os conceitos de inclusão excludente (KUENZER, 2005) e exclusão branda⁴ (FREITAS, 2002). Nessa perspectiva, examinaremos como os *slogans* em defesa da diversidade contribuem para a ocultação das desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista – tensão expressa na dialética inclusão/exclusão, problematizada por Freitas et al. (2004) e Michels (2006). Questionaremos, assim, as finalidades às quais a educação especial na perspectiva inclusiva tem se prestado no contexto capitalista. Veremos também em que medida o discurso em defesa das diferenças promove e legitima estratégias de ocultação das desigualdades sociais.

Por fim, apoiados nas reflexões engendradas pela pedagogia histórico-crítica e pela teoria histórico-cultural, problematizaremos as contradições decorrentes da disseminação de teorias pedagógicas pós-modernas (de base multiculturalista, relativista e pragmatista); o esvaziamento da ação político-pedagógica em seu sentido mais amplo; e a ruptura em relação às várias formas de marginalização e discriminação, a que estão sujeitas as pessoas com necessidades educacionais especiais em sua incursão na escola regular.

Políticas Educacionais Inclusivas (O Dito e o Não Dito)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) se situa dentro do movimento mundial pela educação inclusiva, que constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, na indissociabilidade entre igualdade/diferença e na superação da exclusão dentro e fora da escola (GARCIA; MICHELS, 2011). A partir de uma análise preliminar da história da educação especial no Brasil, que abarca a trajetória das políticas públicas na área e um diagnóstico da situação atual (com base em dados do Censo Escolar e indicadores agrupados por nível/modalidade de ensino), o documento propõe uma ruptura em relação ao modelo integracionista, a partir da proposição de uma série de metas e diretrizes.

Ainda no texto da política, a educação especial é definida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e disponibiliza os recursos/serviços a serem ofertados no ensino regular (BRASIL, 2008). O AEE,

⁴ “[...] ou seja, a estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola, alterando o 'metabolismo do sistema escolar' de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão” (FREITAS, 2002, p. 304, grifos do autor).

por sua vez, refere-se às ações complementares (no caso dos estudantes com deficiências e/ou transtornos globais de desenvolvimento) e suplementar (no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação) realizadas fora da sala de aula comum, considerando as necessidades específicas do público-alvo da educação especial.

Na atualidade, as ações no campo das políticas de inclusão estão sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁵ que, em articulação com os sistemas de ensino, implementa projetos/programas nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola e educação para as relações étnico raciais⁶.

De acordo com Bezerra (2013), a atual configuração da SECADI decorre da sobreposição dos Decretos nº 7.480/2011, 7.688/2012 e 7.690/2012. Hoje, ela está estruturalmente dividida em: 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico Raciais; 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4. Diretoria de Políticas de Educação Especial; 5. Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude (BEZERRA, 2013).

Esse autor faz uma crítica contundente ao caráter multiculturalista da SECADI, que fundamentada no pragmatismo gerencial, propõe o entrecruzamento de projetos ambíguos e demasiadamente vastos, fundamentados no, já esvaziado, discurso em defesa das diferenças. Outro problema, diz respeito ao papel secundário ocupado pelas políticas inclusivas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito do MEC, que não confrontam diretamente os processos de exclusão e marginalização solapados pelas teorias pedagógicas hegemônicas⁷ e pelo modo de produção capitalista.

O Censo Demográfico de 2010⁸ investigou os seguintes tipos de deficiência: visual, auditiva,

⁵ A designada SECADI surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescentou” o eixo da inclusão. (BEZERRA, 2013, p. 946).

⁶ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 30 abr. 2014.

⁷ Aqui o autor se refere às teorias não críticas – que englobam a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista – detalhadas por Saviani (1999) e que entendem a marginalidade como fenômeno pontual/acidental, que pode ser efetivamente corrigido pela educação.

⁸ Informações disponíveis em: <<http://7a12.ibge.gov.br/voce-sabia/calendario-7a12/event/57-dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

motora e mental/intelectual. Os resultados revelam que, no Brasil, quase ¼ da população (23,9%) possuía algum tipo de disfunção, o que corresponde a aproximadamente 45,6 milhões de pessoas. Destas 7,5% têm de 0 a 14 anos de idade (aproximadamente 3.459.401 de crianças e jovens), 24,9% de 15 a 64 anos de idade e 67,7% têm mais de 65 anos de idade⁹. Em relação à escolarização, a pesquisa indica que 95,1% das crianças (entre 06 a 14 anos de idade) com deficiência frequentavam a escola. Outro dado importante, diz respeito às taxas de alfabetização, que ficaram em torno de 90,6% quando consideramos a população em geral e 81,7% quando falamos das pessoas com qualquer uma das quatro categorias elencadas pelo IBGE (2011).

Segundo registros do Censo Escolar 2013, houve um aumento de 2,8% no número de matrículas na modalidade educação especial, que passou de 820.433 em 2012 para 843.342 em 2013. Quanto o número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o aumento foi 4,5%. Destas matrículas, 78,8% são em escolas públicas e 21,2% em escolas privadas (INEP, 2014).

A matrícula de alunos com NEEs nas escolas/classes especiais, por sua vez, apresentou quedas consideráveis, com variação negativa de 2,6% no período que vai de 2012 a 2013. Já nas escolas de ensino regular e salas comuns ocorreu exatamente o contrário, já que tivemos aumentos contínuos nas matrículas, com variação positiva de 4,5% entre 2012 e 2013 e um aumento superior a 100% entre 2007 e 2013.

Confrontando os dados do Censo Demográfico 2010 com as informações do Censo Escolar 2013, estimamos que existem por volta de 2 milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais fora da escola. Questão problemática, tendo em vista os princípios presentes na legislação específica, que advogam a universalização do acesso à formação básica e a inclusão total do público-alvo da educação especial nas salas regulares.

De acordo com Garcia e Michels (2011) neste início de século XXI, a política de educação especial assume uma perspectiva marcadamente inclusiva, estabelecendo uma relação mais definida com a educação básica. Este movimento vem sendo incrementado no bojo das iniciativas de expansão do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, notadamente a partir do segundo mandato do Governo Lula (2007-2010).

Contudo, como vimos nos dados apresentados, uma série de desafios ainda precisam ser enfrentados no que se refere ao acesso e à permanência de estudantes com deficiências, transtornos

⁹ O que se articula com o processo de envelhecimento da população e com a consequente perda de funcionalidade em virtude de doenças adquiridas.

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica e no ensino superior (BRASIL, 2008).

O mais recente Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, expressa a preocupação da esfera federal com a estruturação da educação especial na perspectiva inclusiva, em consonância com a legislação nacional sobre o tema e com a agenda internacional, firmada pelas agências multilaterais nas conferências realizadas ao longo da década de 1990.

Entre as diretrizes do PNE contempladas em seu art. 2º temos: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação com proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

A Meta 4, que trata especificamente da educação especial, defende o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à formação básica e ao AEE “preferencialmente na rede regular, com recursos multifuncionais e serviços especializados públicos e conveniados” (SAVIANI, 2014, p. 04). Em seguida, elenca 19 estratégias voltadas para o fortalecimento de um sistema educacional inclusivo. Entre os aspectos centrais sugeridos pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), destacamos:

- Universalização do atendimento escolar às crianças e jovens de 0 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Implantação gradual de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
- Estímulo à criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, integrando profissionais de diferentes áreas que possam amparar o trabalho dos professores da educação básica, responsáveis pela educação especial;
- Ampliação dos programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, garantindo o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares;
- Articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE;
- Incentivo às pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos,

- equipamentos e tecnologias assistivas, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem e à formulação de políticas públicas intersetoriais no campo da educação especial;
- Oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (como primeira língua) e Língua Portuguesa aos alunos surdos e/ou com deficiência auditiva¹⁰, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;
 - Capacitação e ampliação do número de profissionais envolvidos no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo professores de AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS (prioritariamente surdos) e professores bilíngues;
 - Obtenção de informações detalhadas sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sistematizadas por meio da parceria entre órgãos de pesquisas e estatística e o MEC;
 - Incentivo à abordagem de temas relativos à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e ao AEE nos cursos de licenciatura e formação de profissionais da educação;
 - Promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a esfera governamental, objetivando: o apoio integral ao público-alvo da educação especial matriculado nas escolas da rede pública; a formação continuada de professores; a elaboração de material didático acessível; a disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade; e a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educativo inclusivo.

Segundo dados disponibilizados pelo Observatório do PNE¹¹, as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, entre 2007 e 2013 subiram de 306.136 para 648.921 (aumento de 112%). Em 2013, 76,9% desses estudantes estavam frequentando as salas comuns, sinalizando um rompimento com o histórico processo de exclusão em espaços segregados. Entretanto, na prática, inúmeras barreiras têm sido enfrentadas pelas escolas, pelos professores e pelos sistemas de ensino, no que se refere à inclusão efetiva dos educandos com necessidades especiais nos estabelecimentos da rede pública.

A produção científica na área é relativamente extensa, tendo em vista a relevância que a temática adquiriu nas últimas décadas e as exigências trazidas pela escola e pela sociedade civil, no que diz respeito à promoção de articulações entre teoria e prática. Alguns autores como Garcia (2006 e 2013), Kassar (2011, 2012), Michels (2002, 2006) e Prieto (2006) têm discutido os problemas que as crianças e jovens com desenvolvimento atípico enfrentam em sua incursão na escola regular, alertando-nos sobre a “insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais” (GARCIA, 2006, p. 314). Destacam

¹⁰ Nos termos do art. 22 do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

¹¹ Informação disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

também que a política de inclusão escolar não consiste apenas na permanência física dos alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais educandos, mas propõe um novo olhar sobre a diferença, levando-nos a rever nossas concepções, reformular paradigmas, democratizar recursos e combater preconceitos historicamente alicerçados.

Conforme Silva (2013), nos últimos anos as classes e escolas especiais, privadas e filantrópicas, vem sendo substituídas pelas salas de recursos, ainda que de forma precária. O fato é que persistem formas de exclusão dentro da escola regular que impedem que os alunos com necessidades educacionais especiais atinjam as metas escolares previstas para todos os estudantes. Outro ponto a ser destacado refere-se à restrição do AEE apenas ao trabalho que é desenvolvido nas SRMs, o que sugere formas veladas e/ou mais sutis de segregação desses estudantes.

Como vimos no detalhamento do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), entre os aspectos centrais a serem trabalhados nesta época de “políticas inclusivas” estão a questão da acessibilidade (arquitetônica e comunicacional, entre outras); a formação e capacitação profissional; e os problemas estruturais, decorrentes da ausência de materiais/serviços de apoio pedagógico especializado. De fato, são muitas as dificuldades encontradas na efetivação de uma verdadeira educação inclusiva – tal como vem sendo definida pela legislação e pelos estudiosos da área.

De acordo com Prieto (2006, p. 45), a política educacional brasileira tem deslocado progressivamente para os municípios parte da responsabilidade “administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais, em virtude do processo de municipalização do Ensino Fundamental”. Isso exige esforço redobrado por parte das Secretarias Municipais de Educação, como forma de atender às especificidades dessa clientela – sobretudo na faixa etária que vai dos 0 aos 06 anos de idade – investindo também na formação e capacitação de educadores para o trabalho em contextos inclusivos. Evidentemente, muitas cidades enfrentam barreiras para garantir a qualidade do atendimento educacional oferecido, o que amplia as estatísticas sobre a exclusão/marginalização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e (eventualmente) altas habilidades/superdotação.

Outro impedimento se refere ao caráter essencialmente contraditório das políticas públicas brasileiras no campo da educação, que privilegiam resultados em detrimento da qualidade. De um lado há os ajustes estruturais (característicos do arranjo neoliberal) e as desigualdades regionais no que se refere aos investimentos financeiros – quase sempre insuficientes para dar conta das particularidades dos educandos com necessidades educacionais especiais e dos problemas enfrentados pelas

escolas. Do outro, verifica-se um aumento significativo no número de matrículas, decorrentes da “universalização” do acesso e da obrigatoriedade da oferta da educação especial, como componente que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (KASSAR, 1998; MICHELS, 2006).

Fica claro que o governo federal estabelece uma série de propostas de longo alcance, desconsiderando as reais capacidades do Estado para suprir as demandas e carências do público-alvo do AEE. Daí a ideia de transferir para a iniciativa privada¹² algumas responsabilidades, garantindo assim o alcance dos objetivos previstos no PNE. Trata-se, sem dúvida, de uma lógica perigosa, uma vez que os interesses desse setor – relacionados ao lucro e à competitividade – diferem, em boa parte dos interesses do Estado (ou do que deveriam ser os interesses do Estado). O resultado final acaba sendo uma diminuição dos valores a serem disponibilizados e aplicados por aluno¹³, um enfraquecimento dos princípios defendidos pelas políticas inclusivas e um consequente déficit na qualidade da educação oferecida. Sem dúvida, uma equação difícil de resolver. Desta forma

se a “educação para todos” é a máxima para a educação, a integração é o preceito da educação especial. Como no Ensino Fundamental, o “fio condutor” das políticas para a área também tem como *slogan* “educação para todos”. Entretanto, esse princípio sofre as restrições de uma política que privatiza os serviços públicos, altera a função do Estado, promove a autonomia escolar, constrói estreito modelo de cidadania, prioriza o Ensino Fundamental em detrimento de outros níveis, implementa um sistema de avaliação acentuatadamente quantitativo, define os conhecimentos, valores e atitudes que respondem às imposições do mercado e busca o consenso como forma de adesão a seu projeto político. Caudatária dessas limitações, a política para a educação especial revela-se segregacionista (MICHELS, 2002, p. 79).

Garcia (2004) e Barroco (2011) mencionam o empobrecimento curricular que acompanha o trabalho pedagógico nas escolas inclusivas, impedindo o pleno acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais ao conhecimento historicamente elaborado. Isso ocorre quando os professores promovem reformulações no currículo, ora eliminando conteúdos essenciais, ora abordando-os de forma incompleta.

O ceticismo quanto à apropriação dos saberes clássicos/científicos pelo público-alvo da educação especial pode ser observado no trecho abaixo, retirado do documento *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, divulgado pelo MEC em parceria com a

¹² Lembramos que o setor privado tem um longo histórico de atuação no campo da educação especial, fundamentada na segregação e na filantropia, questões que já foram problematizadas pela legislação nacional no campo da inclusão e em uma série de pesquisas sobre o tema (KASSAR, 2011).

¹³ Para mais informações ver: AMARAL, N. C. **Brasil e o novo PNE: expansão-qualidade-financiamento**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/NelsonAmaral.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 2003:

Embora muitos educadores possam interpretar essas medidas como “abrir mão” da qualidade do ensino ou empobrecer as expectativas educacionais, essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas possíveis para os alunos que apresentam necessidades especiais como forma de evitar a sua exclusão (BRASIL, 2003, p. 38).

O texto, de fato, valida o rebaixamento das expectativas escolares de crianças/jovens com deficiências e outros distúrbios que, em virtude de suas limitações, são considerados inaptos ou parcialmente aptos para aprender e desenvolver as habilidades/competências exigidas pela escola – o que os impede de acessar os níveis mais elevados de ensino. Sendo assim, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito dos sujeitos “excluídos” à escola, o discurso em defesa da diversidade acaba operando por meio de um acesso desigual à cultura humana (GARCIA, 2004).

Aprofundando um pouco mais a crítica, concluímos que as políticas inclusivas podem ser aproximadas das bases funcionalistas de compreensão da sociedade, vinculadas à manutenção da ordem vigente (GARCIA, 2004, p. 190), o que sugere não a transformação, mas a “simples administração das desigualdades por meio de encaminhamentos politicamente corretos”. Nesse sentido, a concepção de NEEs não supera as proposições de natureza medico-clínica, uma vez que também opera por diagnósticos, responsabilizando os sujeitos, individualmente, por suas dificuldades, além de impedir-lhes de se apropriarem (integralmente) do conhecimento em sua forma elaborada (BARROCO, 2011; MARSIGLIA, 2012).

A discussão em torno da flexibilização curricular, do rebaixamento das expectativas escolares e da reformulação das estratégias de ensino direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais contribui assim, de acordo com a pedagogia histórico-crítica¹⁴, para o fortalecimento das desigualdades dentro da própria escola e para a ampliação da chamada inclusão excludente (KUENZER, 2005) ou exclusão branda (FREITAS, 2002), fundamentadas no acesso desigual dos sujeitos ao conhecimento. Tais processos se efetivam quando o aluno permanece na escola regular, mesmo sem aprender, ao contrário do que ocorria anteriormente, quando era eliminado (em virtude de sucessivas reprovações) ou tinha seu acesso às salas comuns vetado pelos sistemas de ensino.

O que ocorre é que, em nome do reconhecimento das diferenças são propostos mecanismos de flexibilização curricular, ou seja, o empobrecimento e o rebaixamento das exigências escolares, uma

¹⁴ Fundamentada no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, a proposta sugere uma ruptura fundamental em relação às teorias pedagógicas não críticas e crítico-reprodutivistas, reconhecendo as potencialidades emancipadoras da ação educativa que, deve obrigatoriamente, confrontar a lógica neoliberal, o neopragmatismo e as formas de alienação decorrentes do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2013).

vez que os currículos podem ser reduzidos com base nas dificuldades dos alunos e, mesmo assim, ser considerados como parte do processo de inclusão educacional. Nesse caso, numa mesma escola, na mesma classe, alunos identificados como “diferentes” podem aprender menos que os outros (GARCIA, 2004, p. 197).

Para Garcia (2004) e Michels (2006), inclusão e exclusão são condições inerentes às relações sociais desiguais que constituem a sociedade capitalista. Nesse sentido, a interpretação da realidade deve levar em conta as tensões presentes nessa articulação entre os dois conceitos. No que se refere às políticas inclusivas, as autoras destacam as inúmeras contradições envolvidas no processo de formulação e legitimação das bases legais/normativas, tanto nas escolas como em outros espaços de ensino-aprendizagem. Aprofundaremos algumas dessas questões em nosso próximo tópico.

Neoliberalismo e Políticas Educacionais Inclusivas - O Não Dito e o Mal Dito

A partir da década de 1990, no contexto mais amplo da reforma do Estado, a educação passa a ser considerada fator determinante na reestruturação produtiva e no acirramento da competitividade entre os países. Nesse período temos “uma reforma da administração pública no sentido de torná-la menos burocrática e mais gerencial” (GARCIA, 2004, p. 36), lançando mão de algumas estratégias como a descentralização administrativa (e a consequente responsabilização e redistribuição de competências entre União, Estados e Municípios); e o enfoque na eficiência, na focalização e na redução de custos, além da preocupação com a qualidade dos serviços ofertados e com o controle dos resultados. Nos países em desenvolvimento, concretiza-se a concepção de estado mínimo. Para a efetivação de tal proposta, as nações latino-americanas (entre elas o Brasil) contam com a colaboração das diversas esferas de governo e das organizações da sociedade civil (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011; TORRES, 2002).

O modelo neoliberal¹⁵ que fundamenta as reformas da década de 1990, sugere a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais – incluindo educação, saúde, pensões/aposentadorias, transporte público e habitação – e sua subsequente transferência para o setor privado. Essa é uma das consequências do chamado ajuste estrutural, que almeja, entre outras coisas, a diminuição dos gastos públicos e o aumento da produtividade/competitividade interna. Vasta documentação internacional, elaborada por organismos multilaterais, como a UNESCO, o BM, a OCDE

¹⁵ Na perspectiva de Kassir (1998), o neoliberalismo é uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social, que tem como bases fundamentais a liberdade individual, a livre concorrência e a desigualdade estrutural.

e a CEPAL disseminam esse ideário mediante diagnósticos, estudos, análises e propostas considerados(as) adequados(as) para todos os países da América Latina, tanto no campo educação quanto no da economia (FRIGOTTO, 2002; SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011; SILVA, 2014).

De acordo com Michels (2006, p. 410), a reforma educacional no Brasil abarca alguns pontos cruciais como “a gestão, o financiamento, a avaliação, a formação dos professores, o currículo e a inclusão”. Um dos marcos importantes desse período foi justamente o Plano Decenal de Educação (previsto para vigorar de 1993 a 2003), cujas bases foram lançadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) – que sugeria a formulação de políticas de apoio à educação no âmbito econômico, social e cultural; a mobilização de recursos financeiros, públicos e privados no alcance de metas educacionais até o ano 2000; e o fortalecimento da solidariedade internacional na expansão da oferta do ensino de caráter universalizante.

Ainda em 1990, o documento *Transformacion productiva com equidad*, organizado pela CEPAL, recomendava que os países da América Latina investissem nas reformas dos seus sistemas educativos, objetivando o desenvolvimento extensivo de conhecimentos/habilidades exigidos(as) pelo sistema produtivo, como a versatilidade, a capacidade de inovação, a comunicação e a flexibilidade para adaptar-se às novas tarefas. Já em 1992, o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidade*, decorrente da parceria entre CEPAL e UNESCO, defendia a reforma dos sistemas educacionais, a capacitação profissional, em articulação com as concepções de cidadania, competitividade, equidade, eficiência, integração nacional e descentralização (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

É importante salientar o papel fundamental do Banco Mundial, que promoveu, ao longo da década de 1990, investimentos em áreas estratégicas, financiando políticas educacionais e sociais nos países em desenvolvimento. A instituição internacional conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto apenas 5 definem, prioritariamente as ações que serão implementadas: EUA, Japão, França, Alemanha e Reino Unido. Em 1993, o BM publica o documento *Prioridades y Estratégias para la Educación*, que tem como propostas a eliminação do analfabetismo; a racionalização dos recursos financeiros e gerenciais; o estreitamento dos laços entre o ensino e o setor produtivo; a qualidade e eficiência na formação profissional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Obviamente, essa entidade internacional almeja retornos financeiros a médio/longo prazo, decorrentes dos empréstimos a juros. A preocupação com as taxas de retorno dos investimentos, logo, supera o interesse pela qualidade das ações e serviços educacionais financiados em cada localidade.

Outro ponto a ser mencionado é o alinhamento dos objetivos educacionais veiculados pelas

agências multilaterais às exigências do mercado, almejando a formação básica do cidadão produtivo, tendo como referência a Teoria do Capital Humano (TCH).

Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 62).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a intervenção das agências reguladoras internacionais no financiamento dos programas educacionais no Brasil é marcadamente contraditória. Ao mesmo tempo em que incentivam determinadas ações pontuais e oferecem apoio financeiro, organizações como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) contribuem para o endividamento dos países em desenvolvimento, para a manutenção da hierarquia entre ricos (que são os detentores do capital em escala global) e pobres (que tomam grandes empréstimos como forma de elevar a qualidade dos seus serviços essenciais) e para o fortalecimento das relações de dependência estrutural (FONSECA, 2002; FRIGOTTO, 2002). Lembremos que algumas cláusulas contratuais previstas nesses acordos internacionais, recomendam o ajuste da conduta econômica dos países devedores, por meio de adoção de práticas voltadas para o livre mercado.

Como mencionamos anteriormente, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta, reconhecida como parte integrante dos direitos humanos – em conformidade com os tratados internacionais – e como componente fundamental na capacitação para a cidadania democrática. Com base nesses argumentos, Garcia (2004) ressalta a importância da análise das políticas de inclusão como processo permeado por conflitos de interesse e embates entre diferentes visões e projetos – o que pode ser exemplificado por meio das relações entre público e privado.

O atendimento direcionado aos alunos com necessidades educacionais especiais dependeu, durante muito tempo, da atuação de instituições de apoio e assistência gerenciadas por particulares, com ou sem suporte técnico/financeiro do Estado. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Kassir (1998, n.p.) ressalta que a concomitância dos setores público/privado no campo da educação especial caracteriza a própria trajetória desta modalidade de ensino, haja vista o histórico descaso dos governos com a formação escolar dos deficientes. Segundo a autora, o discurso inclusivo tem, assim, sustentação no pensamento liberal, cujos princípios fundam-se

sobre a crença na evolução "natural" da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de "parceria", colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas).

Cabe salientar o papel que as agências multilaterais desempenham na formulação de diretrizes gerais, que norteiam o trabalho com público-alvo da educação especial no Brasil. As proposições atuais no campo da inclusão educacional devem ser, segundo Garcia (2004), compreendidas como parte de uma política educacional que se articula com as exigências econômicas internacionais, referenciadas em uma série de conceitos e *slogans* como "equidade", "autonomia", "diversidade", "necessidades básicas de aprendizagem"¹⁶, "cidadania ativa", "tolerância", entre outros. Por meio de uma agenda globalmente estruturada, os interesses do Estado neoliberal são assim conciliados com as "reivindicações dos movimentos sociais de e para deficientes" (SILVA, 2014, p. 81).

Como já destacamos, a política educacional brasileira em nossos dias, apoia-se no paradigma da inclusão total, demarcando seu compromisso com a valorização da diversidade, em todas as suas manifestações (BRASIL, 2008). Contudo, os mecanismos de que dispõe para reduzir a exclusão escolar não superam os elementos que geram as desigualdades educacionais, e que estão vinculados à dinâmica social estabelecida.

[...] observa-se que as políticas de inclusão podem ser aproximadas de bases funcionalistas de compreensão da sociedade, vinculando-se à manutenção da ordem vigente. Nestes termos, pode-se afirmar que o modelo nacional de educação inclusiva, no que se refere à educação especial, converge para administrar, justificar e legitimar as desigualdades sociais e educacionais numa lógica de mercado (GARCIA, 2004, p. 190).

Considerando os apontamentos trazidos por Freitas (2002, 2007), Michels (2006, p. 420) associa as reformas da década de 1990 às formas de ocultação da exclusão social (próprias do modelo neoliberal), no qual o fracasso escolar – que acompanha alguns grupos marginalizados como os alunos com necessidades educacionais especiais – passa a ser explicado com base nas diferenças individuais. Nesse contexto, a culpa recai sobre o próprio excluído, o que faz da inclusão um processo essencialmente perverso, que não contribui para o real combate às desigualdades sociais e ainda "celebra a

¹⁶ Retomando o conceito presente na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

diferença que exclui”. A terminologia reformista e os princípios “inclusivos” disseminados pelas agências multilaterais¹⁷ – e materializados pelas políticas públicas focalizadas – acabam, assim, por ocultar as várias formas de exploração e exclusão dos grupos marginalizados, bem como as desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista. Seguindo essa linha de raciocínio, a sociedade inclusiva

[...] é aquela que apresenta compromissos e propósitos comuns e que se esforça para envolver todos os seus cidadãos no mercado de trabalho, associações da sociedade civil, no processo político, desenvolvendo um sentido de responsabilidade. Esse discurso expressa uma concepção de sociedade harmônica e de cooperação, apesar das visíveis condições de desigualdade social. Expressa também a necessidade desse projeto em divulgar a importância da formação de consensos em face à dinâmica conflituosa da sociedade capitalista (GARCIA, 2004, p. 128).

De acordo com Marsiglia (2012, p. 119), o relativismo cultural e o pragmatismo, presentes nos discursos das agências multilaterais, imprime uma atitude de fragmentação dos indivíduos, atendendo assim, aos interesses capitalistas, “que necessitam do esfacelamento do reconhecimento dos humanos como membros do gênero humano para naturalizar as relações de exploração e dominação”. Inclusão/exclusão emergem, pois, como elementos constitutivos das relações sociais desiguais que gerem a sociedade capitalista (FREITAS et al., 2004; MICHELS, 2006). Desta forma, a marginalização e a alienação não são, de fato, percebidas como históricas, logo, passíveis de serem modificadas.

Garcia (2004) argumenta que o discurso em defesa da diversidade, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos excluídos, acaba contribuindo para um acesso desigual à cultura humana – processo que decorre das flexibilizações e adaptações curriculares que caracterizam o trabalho pedagógico com o público-alvo da educação especial. Aprofundando a crítica, a autora destaca que

a proposição inclusiva se constitui de parâmetros classificatórios meritocráticos, cujos processos participam na definição de forma e quantidade em relação às aprendizagens dos alunos, diferenciando por consequência quem pode aprender mais e menos. Os princípios liberais que sustentam essa compreensão de desenvolvimento se apoiam no reconhecimento da diferença, na dignidade humana, na promoção da cidadania. Mas é possível perceber nesses propósitos a marca da desigualdade, embora constituída de encaminhamentos “politicamente corretos”. O discurso da diversidade, ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos “excluídos”, está

¹⁷ Garcia (2004, p. 151), ressalta algumas peculiaridades no discurso das agências multilaterais. “A OCDE coloca sua ênfase na comunidade como o grande sujeito social; o Banco Mundial centra seus argumentos sobre uma abordagem de proteção social; a UNESCO assume o argumento que coloca a educação no centro do processo de resolução das questões sociais, principalmente na conformação de uma cidadania adequada aos novos tempos. A CEPAL compartilha das ideias e proposições presentes nos demais documentos, utilizando-se dos mesmos conceitos [...]”.

a serviço de um acesso desigual à cultura humana (GARCIA, 2004, p. 175).

Nesse sentido, a preocupação superficial com a “igualdade entre todos” e com o “respeito a diversidade” acaba por atender aos interesses econômicos, impedindo que as desigualdades sejam reveladas em toda a sua amplitude. Em Freitas *et al* (2004, p. 65) vemos que “uma inclusão real só será possível quando uma outra sociedade for possível”. Daí a necessidade de uma abordagem teórica contra hegemônica, que ofereça subsídios para a transformação social, o que sugere a superação da lógica do capital, dentro e fora da escola (SAVIANI, 1999).

Destacamos o mérito da teoria histórico-cultural como componente indutor de uma nova postura diante das diferenças. Na perspectiva vigotskiana, as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças. Os processos de socialização e instrução é que variam. Nesse contexto, a criança cujo percurso está complicado por um “defeito” não é menos desenvolvida que seus parceiros “normais”, mas desenvolvida de outro modo. Tal constatação nos remete à importância da instrução programada (que tem a escola como *locus* de materialização) e das apropriações culturais, como ferramentas capazes de promover o avanço das funções mentais superiores. Estas, por sua vez, estruturam-se a partir de processos de mediação do conhecimento, que possibilitem a inteligibilidade do real em suas múltiplas determinações (BARROCO, 2011; VIGOTSKI 2011a, 2011b).

Por fim, enfatizamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica como teoria apta a confrontar as desigualdades e as diferentes formas de exclusão, engendradas pelo modo de produção capitalista. Para Saviani (2011, 2013), o domínio da cultura historicamente produzida é condição indispensável para a participação política das massas. A ruptura em relação à lógica neoprodutivista e neotecnista (FREITAS, 2012; SAVIANI, 2011) demanda uma reflexão coletiva sobre as concepções de ser humano, educação, sociedade e conhecimento que têm fundamentado as políticas públicas e as práticas educativas na atualidade.

Silva (2014, p. 85) destaca que as “contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira estão nos pressupostos filosóficos, na proposta pedagógico-metodológica e no significado político da sua realização [...]”. Em síntese, a teoria aponta para a defesa de uma formação de qualidade para todos, que se comprometa com a superação das formas de exclusão, marginalização e alienação que caracterizam nossa sociedade, tendo como meta a superação das desigualdades de classe e a transformação social, objetivamente revolucionária.

Partindo do pressuposto de que as relações sociais capitalistas transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação, uma teoria pedagógica essencialmente contra hegemônica, exige um claro posicionamento perante à luta de classes, objetivando a “construção de

uma sociedade na qual os indivíduos possam desenvolver-se de forma livre e universal numa autoatividade repleta de sentido, instaurando relações humanas plenas de conteúdo” (SAVIANI, 2011, p. 222).

Barroco (2011) e Marsiglia (2012), sugerem o enfrentamento da exclusão através da socialização dos saberes clássicos e de uma ação pedagógica planejada, que considere a centralidade dos processos de instrução escolar e as potencialidades reais das pessoas com necessidades educacionais especiais – questões já discutidas por Vigotski em seus estudos sobre a Defectologia. A apropriação dos saberes produzidos coletivamente é parte dessa luta ideológica, uma vez que instrumentaliza a passagem do sujeito “em si” em direção ao sujeito “para si” (DUARTE, 2013), comprometido com a superação das formas capitalistas de exploração do homem pelo homem. Em síntese, todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não, devem ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade por meio da escola, tida como espaço de formação, socialização, reflexão e resistência.

Logo, uma proposta verdadeiramente inclusiva só será possível na medida em que os mecanismos de dominação, exploração e alienação forem, efetivamente, desvelados¹⁸. Para isso, faz-se necessário ir além da defesa da diversidade em sua dimensão relativista e multiculturalista.

Considerações Finais

Segundo Prieto (2006), o planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender alunos com necessidades educacionais especiais requerem, efetivamente, o domínio conceitual sobre a ideia de inclusão escolar e sobre sua adoção enquanto fundamento ético-político. A realização de uma educação de qualidade para todos dependerá, pois, de uma série de condições que não se encerram na simples materialização de princípios na forma de leis, resoluções e decretos. Precisamos ir além, interpretando que significados as diretrizes legais adquirem no contexto real da sua aplicação e quais as dificuldades observadas nesse processo.

Como entrevemos na Meta 4 do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a idealização de um sistema educacional inclusivo demanda, entre outras coisas: a universalização do acesso à formação básica a todas as crianças e jovens com deficiências e outros distúrbios; a oferta de recursos de apoio/acessibilidade; a capacitação profissional dos docentes; os investimentos no campo da pesquisa, visando a formulação de políticas públicas intersetoriais; a parceria com instituições conveniadas com o poder público; a participação das famílias e da comunidade; e a não “exclusão do ensino

¹⁸ Para aprofundamento da temática referente às contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira ver Silva (2014).

regular, sob alegação de deficiência” (SAVIANI, 2014, p. 24). Cabe-nos, enfim, averiguar em que medida temos avançado nesse caminho, marcado por tantos tropeços e percalços.

Concluímos, logo, que o dilema central das escolas inclusivas está, justamente, na superação do pensamento determinista, que impõe limites ao desenvolvimento das potencialidades da pessoa com biotipo incomum. Precisamos, ademais, problematizar qual o real significado dessa inserção na sociedade e no mundo do trabalho, dentro dos limites de perpetuação do sistema capitalista e das desigualdades de classe.

A partir das discussões apresentadas averiguamos que o rompimento em relação às teorias pedagógicas hegemônicas exige uma reflexão detalhada sobre as bases ideológicas que têm direcionado as políticas educacionais no Brasil. Daí a necessidade de pensar sobre o papel que a escola vem assumindo na contemporaneidade na manutenção/reprodução da exclusão e no acirramento das desigualdades sociais (SILVA, 2014). Nesse sentido, convém ponderar em que medida o trabalho educativo pode se converter em prática de humanização e superação da alienação que marca as relações capitalistas de produção (SAVIANI, 2013).

Entendemos que os desafios enfrentados pela educação especial no Brasil, pouco diferem daqueles enfrentados pelo sistema educacional como um todo, em seus diversos níveis e modalidades. Por esse ângulo, mais do que a matrícula nas escolas regulares, é importante que os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e quaisquer outros distúrbios tenham as mesmas oportunidades que os sujeitos considerados “normais” podendo, inclusive, alcançar os níveis mais elevados de ensino e ter acesso ao conhecimento em sua forma elaborada.

A agenda dos reformadores empresariais (FREITAS, 2012) e das agências multilaterais revela-se, a nosso ver, incompatível com uma proposta de educação verdadeiramente inclusiva, que favoreça o processo de humanização, o respeito às diferenças e a formação de sujeitos críticos. Reiteramos, enfim, a centralidade do debate sobre a formação humana, numa perspectiva histórico-ontológica, tendo como meta a construção de uma nova sociedade, que garanta a todos, sem qualquer distinção, condições equivalentes de desenvolvimento e aprendizagem.

Referências

AMARAL, N. C. Brasil e o novo PNE: expansão-qualidade-financiamento. **Seminário da ANPAE Centro-Oeste e IX Seminário da ANPAE - Seção Goiás**, 7. ANPAE, 2012, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/NelsonAmaral.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.), **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 169-196.

BEZERRA, G. F. Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a SECADI. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em educação especial**, Londrina, 2013, p. 945-958. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-001.pdf>>. Acesso em 30 maio 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEE, 2003.

BRASIL. **Decreto 5.626 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto 7.611 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 02/2013**. Dispõe sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília. MEC, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449:ceb-2013&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 06 abr. 2015.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 04 jul. 2014.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

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, 2002. p.169-195.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

FREITAS, L. C. de *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA; M. F. (Orgs.), **Escola viva**: elementos

para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 61-88.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, 2007.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 77-108.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. v.12, n.3, p. 299-316, 2006.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, n. 52, jan./mar., p. 101-119, 2013.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-123, Edição Especial, mai./ago. 2011.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1>>. Acesso em 14 fev. 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/voce-sabia/calendario-7a12/event/57-dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: Resumo Técnico. Brasília: INEP/O Instituto, 2014.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, Especial, mai./ago. 2011.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n.120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Sessão Especial “Competências em educação e formação de professores”. **25ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu-MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ts25.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, H. L. (Orgs.), **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 109-146.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 314, p. 73-86, 2002.

MICHELS, M. H.. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, R. H. dos R. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 58, p. 78-89, set. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 109-136.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em 16 abr. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2014.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira, Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

Recebido em outubro de 2016.
Aprovado em novembro de 2016.

TERCEIRIZAÇÃO NOS TEMPOS DO CÓLERA: O AMOR DO SETOR PÚBLICO À PRECARIIDADE

SELMA VENCO¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a política educacional paulista em especial no que tange às relações de trabalho praticadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A pesquisa, de caráter qualitativo, analisou as formas de contratação de professores no período compreendido entre 1999 e 2015. Essas, articuladas a outras medidas, levou à constatação da adoção do Estado gerencial, implementado em 1995 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que conferiu amparo político e legal para que, em São Paulo, governado pelo mesmo partido político, servisse de um fidedigno laboratório social para experienciar o gerencialismo. A nova gestão pública, seguindo seus preceitos oriundos do setor privado, indica: a redução de custos, o aumento da eficiência nas esferas operacionais e gerenciais, refinamento das formas de controle sobre os professores e a tentativa de prescrever o trabalho intelectual baseando-se na standardização dos conteúdos e aulas a serem avaliadas em série posteriormente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Política educacional. Gestão pública.

OUTSOURCING IN THE TIME OF CHOLERA: THE LOVE OF THE PUBLIC SECTOR TO THE PRECARIOUSNESS

ABSTRACT: This article aims to analyze the educational policy especially the labor relations practiced by the State Department of Education of São Paulo-Brazil. The qualitative research analyzed the forms of teacher's hiring in the period between 1999 and 2015. Those ones were articulated with other measures leads to the adoption of the managerialism, implemented in 1995 by President Fernando Henrique Cardoso, who gave political and legal support for in São Paulo, governed by the same political party, serve as a reliable social laboratory to experience managerialism. The new public management, following its precepts from the private sector, states bring cost reduction, increased efficiency in operational and managerial levels, refinement of the forms of control over teachers, and the attempt to prescribe intellectual work is based the standardization of content and lessons to be evaluated in later series.

Keywords: Teaching work. Educational politics. Public management.

EXTERNALIZACIÓN EN LOS TIEMPOS DEL CÓLERA: EL AMOR DEL SECTOR PÚBLICO A LA PRECARIEDAD

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la política educativa de São Paulo-Brasil especialmente con respecto a las relaciones laborales practicadas por el Departamento de Educación del Estado de Sao Paulo. La investigación cualitativa analiza las formas de contratación de profesores en el período entre 1999 y 2015. Ellas articuladas con otras medidas conducen al descubrimiento de la adopción del gerencialismo,

¹ Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. selma.venco@gmail.com.

implementado en 1995 por el presidente Fernando Henrique Cardoso, que dio el apoyo político y jurídico a São Paulo, que se regía por el mismo partido político y sirvió como un laboratorio social fiable para experimentar el gerencialismo. La nueva gestión pública, siguiendo los preceptos del sector privado, establece: reducción de costes, mayor eficiencia en los niveles operativos y de gestión, el refinamiento de las formas de control sobre los profesores, y el intento de prescribir el trabajo intelectual basado la estandarización de los contenidos y lecciones para evaluarse en serie después.

Palabras clave: Trabajo docente. Política educativa. Gestión pública.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o trabalho docente à luz de determinadas faces da política educacional no Estado de São Paulo, Brasil, e, em especial, a relação estabelecida entre os processos de standardização de conteúdos, formas de controle sobre o trabalho docente e as relações de trabalho praticadas desde 1995. A análise aqui apresentada é resultado de duas pesquisas de caráter documental e qualitativo² realizadas junto a docentes das escolas públicas estaduais de São Paulo.

Para a realização das entrevistas buscou-se a diversificação entre os participantes concernente a algumas características: sexo, idade, tempo de atuação como professor, tipo de contrato de trabalho e exercendo a profissão em municípios de diferentes portes do interior paulista. Assim, foram ouvidos profissionais com vínculo de trabalho temporário e efetivo, homens e mulheres, com idades entre 19 e 54 anos e com experiência docente entre 3 meses e 24 anos.

O cenário no qual a análise se desenvolve remete a meados dos anos 1990, momento em que se inaugura no Brasil, de forma mais concreta e acelerada, a reestruturação produtiva. Esse fenômeno é assinalado pela *acumulação flexível*, que, segundo Harvey (1996), abandona a rigidez do fordismo - marcada pela permanência na mesma fábrica durante toda a vida profissional, pelo emprego formal mesmo primando por baixas remunerações e fixação no posto de trabalho – e adota formas flexíveis de contratação e na organização do trabalho. A microeletrônica se expande possibilitando às empresas automatizar as tarefas, demitir em massa e adotar amplamente a terceirização, de forma a conservar em seu bojo as atividades essenciais ao negócio e externalizar as demais. A terceirização das atividades-meio no setor privado contemplou limpeza, segurança, alimentação, produção de pequenas peças nas indústrias, compensação de cheques nos bancos, costura de peças nas confecções etc. Destaque-se, para a análise adiante, a opção das empresas, pois as atividades-fim compreendidas

² Pesquisas financiadas pelo CNPq processo nº 401229/2011-4 e nº 408885/2013-0.

como a “essência do negócio” não foram terceirizadas. O motor continuou sendo pesquisado no interior das indústrias automobilísticas, a aplicação de capital, nos bancos etc.

Nesse mesmo período, em 1995, o Brasil elegeu o presidente Fernando Henrique Cardoso e inspirado pela vaga de redução de custos na produção, demissão em massa e terceirização, recuperou imediatamente a concepção de Estado Gerencial presente no Decreto-Lei 200 de 1967, em plena ditadura civil militar, baseada, entre outros aspectos, na transferência da Administração Federal à iniciativa privada. Tal ideário fora implantado pelo então ministro da Administração e Reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira, orientado pela teoria elaborada pela Nova Direita no Reino Unido e concretizada no governo Margareth Thatcher em 1979, um movimento que fez renascer o neoliberalismo e se posicionou contrariamente aos princípios postulados no Estado do Bem-Estar Social instituído no pós-guerra, a fim de recuperar os países destruídos pela 2ª Guerra Mundial. Esse segmento propagou a ideia da ineficiência do Estado, às promessas de futuro embaladas pelos avanços tecnológicos e do peso insuportável carregado pelo conjunto de direitos à população (HALL; GUNTER, 2015). Emergiu, assim, a nova gestão pública.

No Brasil, a premissa para tal opção política reafirmava, por um lado, o papel do Estado como o responsável por formular e financiar as políticas públicas; mas, por outro, reconhecia seu caráter de captador de recursos junto às empresas e ao terceiro setor, com as quais a execução dos serviços públicos, destacadamente saúde e educação, seria compartilhada. Nessa concepção, era premente a ruptura com o Estado Burocrático marcado por forte rigidez e incapaz de responder às transformações provenientes da mundialização e na base técnica do trabalho.

A reforma do Estado possibilitou uma atuação mais direta de organismos como o Banco Mundial, respondendo a um movimento em defesa da administração gerencial, mais afeito ao avanço tecnológico mundial e definida a partir de alguns critérios: orientar a ação do Estado ao “cidadão-cliente”; adotar formas de controle em busca de resultados; e, transferir ações concernentes aos serviços sociais e “científicos competitivos” (BRESSER PEREIRA, 2007).

Assim, compreendeu-se que o Estado deveria primar pela agilidade baseada na flexibilização das organizações e eficiência, busca e controle de resultados. Entretanto, de acordo com seus idealizadores, propiciariam maior fortalecimento do Estado. Na esteira do governo federal seguiu o estadual paulista, aqui compreendido como o laboratório para testar os mecanismos da nova gestão pública, neste artigo focalizada na educação.

Nessa lógica, dois marcos são aqui destacados na transposição do ideário à educação pública: a incorporação da flexibilidade nas relações de trabalho; e, o ‘prestar contas’, o *accountability*, por

parte dos docentes seja ao órgão contratante ou, segundo eles, à própria sociedade. Destaque-se que a crítica aqui tecida não recai sobre qualquer forma do “prestar contas”, posto que se trata de recurso público, mas sim concernente ao talhe a ele conferido, dado que a responsabilização é individualizada e, portanto, descompromete, por exemplo, a dimensão da própria política em seus atos. Conforme Afonso (2012, p. 472)

Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.

O Estado gerencial constrói uma política educacional orientada por resultados, equivalente ao lucro nas empresas. Congruente ao posicionamento ideológico passa a adotar medidas oriundas do setor privado tais como o estabelecimento de metas, forte controle sobre docentes e sistemas de avaliação em grande escala, que passamos a analisar.

A “Reestruturação Produtiva” na Educação Pública Paulista

A reorganização da educação estadual paulista não é, em si, um fato novo, pois, conforme já mencionado, mas, sim, está em curso desde 1995. Para esta análise é significativo remarcar que as políticas sociais configuram-se como elemento crucial para concretização de ajustes de ordem estrutural. Coraggio (1996) pondera ser possível compreender o papel das políticas sociais travestido de “cavalo de Tróia” do mercado, com vistas a pressionar presidente, governadores, prefeitos a adotarem o Estado Mínimo e oferecer educação, saúde e outros direitos à iniciativa privada.

Consideram-se aqui os entraves enfrentados pelo governo do Estado de São Paulo em promover a privatização da educação básica diretamente. Contudo, os movimentos de encorajamento à privatização exógena, segundo Ball e Youdel (2008), se concretizam por meio da legitimação da exploração de serviços voltados à educação pública, com vistas à redução de custos para o Estado e lucros para a iniciativa privada e aplicando a lógica de caráter gerencialista.

A contratação dos docentes seguiu a mesma lógica. Tal opção política possibilitou a aplicação da terceirização dos docentes amparada pelo Decreto nº 2271 de 7 de julho de 1997, que regula a contratação indireta de profissionais no setor público (BRASIL, 1997). O princípio político e o amparo

legal foram algumas das condições que abriram caminhos para convalidar a contratação de trabalhadores sem concurso público, bem como para o estabelecimento de parcerias público-privadas, cristalizadas por lei (nº 9.790, de 23 de março de 1999) que regula as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as quais, em algumas situações, passaram a assumir parte das responsabilidades do Estado na saúde e na educação.

No que concerne às reformas educacionais no Brasil e, particularmente, no Estado de São Paulo, tais aspectos foram amplamente analisados por pesquisadores da área (MATTOS, 2012; OLIVEIRA, 2001; RIGOLON, 2013; SOUZA, 2002; VENCO; RIGOLON, 2013, 2014) cujas ponderações convergem na constatação da forte presença da racionalidade econômica norteando o setor público educacional. E, reforce-se: ele passa a ser guiado por princípios calcados na eficiência e eficácia. No Estado de São Paulo esses foram expressos pelo estabelecimento de metas a serem cumpridas por cada escola, pela criação de um sistema de avaliação em grande escala, visando mensurar o conhecimento de forma homogênea em contextos heterogêneos e, ainda, associando resultados da avaliação ao fluxo escolar, pautado pela frequência e desistência dos estudantes, de forma a gerar um índice capaz de ranquear as escolas e criar um possível clima tanto de competição quanto de desalento entre escolas conhecedoras de sua condição. A padronização curricular também se materializou na faraônica construção dos cadernos do professor e estudantes, via fundação alinhada politicamente ao mesmo partido político, uma tentativa explícita de prescrever o trabalho intelectual das professoras e professores.

Compreende-se, portanto, que os caminhos da privatização exógena, via terceirização de professores, encontrou terreno fértil no Estado de São Paulo, observando-se na atualidade a dependência, para o funcionamento da escola pública estadual, dos professores contratados temporariamente, garantindo-se, assim, que os estudantes tenham todas, ou a maior parte, das aulas previstas, conforme passamos a analisar. Tal lógica é também compreendida por um dos docentes entrevistados.

[...] é claro que o governo economiza muito dinheiro, porque você imagina quantos categoria "O"³ tem? [...] agora você imagina todo esse montante ele não pagando férias, uma boa economia, né? O que é mais viável pro Estado, ter efetivos ou contratados? Claro que é ter contratado, porque o efetivo é responsabilidade do Estado, o contratado não é... (Professor temporário, 44 anos).

A articulação entre a opção política pela nova gestão pública e, conseqüentemente, para

³ Categoria O é uma forma de contratação temporária mediante seleção simplificada. Segundo os entrevistados nenhum deles passou por esse processo e, ainda, observou-se nos depoimentos a existência de um desespero pelos diretores ou secretários que buscam substitutos.

práticas de terceirização no setor público educacional paulista é refletida na (não) abertura de concursos públicos para provisão dos cargos docentes. No período compreendido entre 1994 e 2016, ou seja, em 22 anos a Secretaria Estadual de Educação (SEE) -SP realizou 8 concursos para professores licenciados que atuariam no ensino fundamental (séries finais) e ensino médio, em intervalos médios de 5 anos, sendo que em apenas seis deles se menciona a quantidade de vagas.

Rigolon (2013) demonstrou em sua pesquisa que a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo permaneceu durante 15 anos sem realizar concurso para docentes dos anos iniciais. Ou seja: entre 1990 e 2005 esse órgão público, compreende-se aqui, não somente desprezou os efeitos à educação decorrentes de um longo processo sem contratação, como fez uso para viabilizar seu projeto político calcado na redução de custos. Pondera-se, contudo, que a não abertura de concurso público para o referido segmento pode ser explicada apenas em parte pelo processo de municipalização do atual ciclo I do Ensino Fundamental, o qual teve início em 1995, tomando como exemplo apenas o município de São Paulo que não aderiu ao processo de municipalização.

Tais dados referentes aos concursos seriam suficientes para aventar hipóteses sobre o preenchimento dos postos vagos na educação, apenas considerando abandono e aposentadorias. Todavia, são aqui acrescidos os dados estatísticos disponibilizados pela própria Secretaria, sendo possível descortinar o processo de flexibilização em curso posto que, durante todo o segundo semestre de 1999, mais de sete em cada dez professores eram não efetivos, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de professores, segundo formas de contratação, 1999* (Nº abs.)

	Jan	Mar	Jul	Ag	Set	Out	Nov	Dez
Efetivos	64.414	60.125	56.909	57.245	56.697	56.017	55.550	54.861
Não efetivos	132.705	115.700	135.422	135.909	139.550	147.633	149.226	145.670
Total	197.119	175.825	192.331	193.154	196.247	203.650	204.776	200.531

* Contemplados professores dos anos iniciais, finais e Ensino Médio (PEBs I e II).

Fonte: SEESP, Coordenadoria de gestão de recursos humanos.

A construção da série histórica, englobando de 2000 a 2015, revela uma oscilação decrescente entre os professores não efetivos, na Tabela 2, a qual destacou para análise os meses de janeiro, de férias escolares, e novembro - mês que registra, entre todos os demais, no período em análise, o maior índice de contratos temporários. Observa-se que até o ano de 2004 o percentual de não efetivos no mês de janeiro é sempre superior ao de efetivos e a partir de 2005 esta relação se inverte, reflexo

da realização de concurso público. Já nos anos 2005, 2007 e 2011 há pequena superioridade no número de efetivos nos meses de janeiro.

As estatísticas reafirmam a análise de Rigolon (2013) que observou o uso de jargões entre os docentes os quais, mesmo desconhecendo os dados oficiais, se referem à “doença” que acomete os docentes no final do período letivo”: *outubrite, novembrite, e dezembrite*, época em que se registra o maior número de afastamentos de professores. Isso ocorre em razão de não mais conseguirem suportar as péssimas condições de trabalho; período que, com exceção do ano de 2000, em todos os demais anos é caracterizado pelo aumento da contratação de professores com vínculos precários de trabalho (VENCO; RIGOLON, 2014).

Compreende-se por precariedade, com base em Castel (1998), a relação de trabalho caracterizada pela efemeridade, pelo contrato por tempo determinado, pela ausência de direitos vinculados ao trabalho. Nesse sentido, e apoiando-se nos dados da Secretaria é possível afirmar que a precariedade foi amplamente instalada terceirizando o trabalho docente.

Observa-se que, no ano de 2000, os professores não efetivos, no mês de janeiro, representavam praticamente três vezes mais do que os efetivos, ou seja 73% dos professores eram não concursados; enquanto que em 2015 ocorre a inversão do movimento, posto que os efetivos significavam uma vez e meia os precários, 61%. A Tabela 2 traz esses dados.

Tabela 2 – Distribuição de professores, segundo formas de contratação, 2000-2015* (Nº abs.)

	Janeiro		Novembro	
	Efetivos	Não efetivos	Efetivos	Não efetivos
2000	49.388	132.802	81.022	109.453
2001	84.874	92.446	75.874	107.504
2002	83.432	94.547	79.846	121.335
2003	79.297	101.798	83.787	128.292
2004	83.370	105.194	88.731	123.971
2005	98.470	94.157	100.222	116.298
2006	106.324	90.541	119.436	106.272
2007	119.081	83.016	118.434	106.785
2008	118.258	84.534	125.352	95.334
2009	125.397	78.446	120.984	97.342
2010	120.931	94.809	115.987	103.844
2011	115.814	101.769	116.927	106.301
2012	123.808	81.573	117.623	115.174

2013	117.077	97.706	116.122	124.718
2014	115.668	73.926	138.708	112.028
2015	137.834	88.266	129.185	93.941

* Contemplados professores dos anos iniciais, finais e Ensino Médio (PEBs I e II).

Fonte: SEESP, Coordenadoria de gestão de recursos humanos.

Observa-se que, mesmo em 2005, momento em que o quadro de docentes é ampliado, ainda assim, em novembro, os professores temporários representavam pouco mais da metade do total de docentes (54%). Em 2015 o governo paulista adotou medidas, a exemplo da limitação temporal para celebração de contratos precários no intervalo de 200 dias, a chamada “duzentena”⁴, a superlotação de salas e a possibilidade de o docente concursado oferecer outras disciplinas, de acordo com sua formação. O percentual referente aos terceirizados foi de 42% em novembro. Analisando-se o segmento dos professores licenciados, os números também são significativos, de acordo com o Gráfico 1.

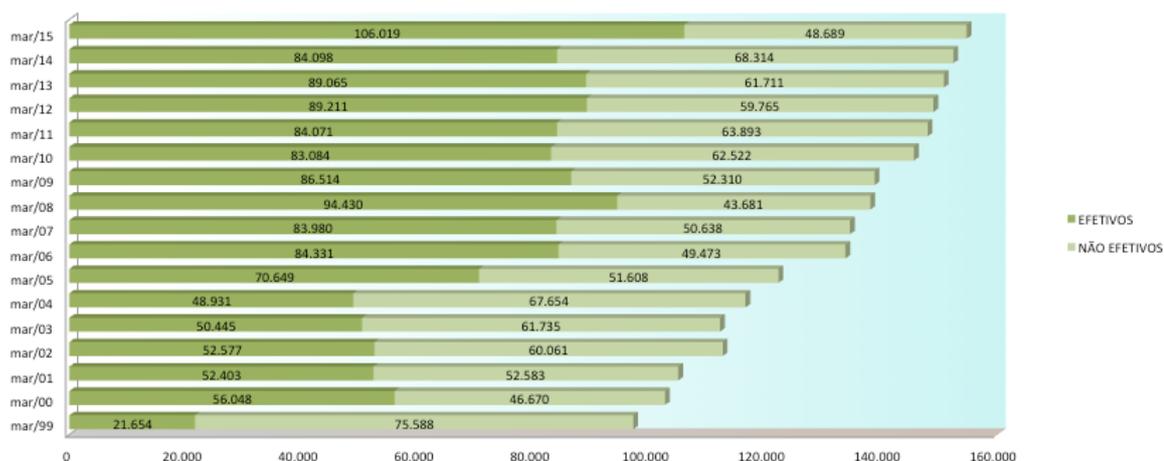


Gráfico 1 - Distribuição de docentes PEB II (Ensinos Fundamental II e Médio), segundo forma de contratação – 1999 a 2015 (nº abs). Fonte: SEE-SP.

Ressalte-se o caráter das medidas adotadas via política educacional: mesmo sem razões vinculadas à competitividade e aos ganhos de produtividade assume também a precariedade objetiva (LINHART, 2009), ou seja, é a compra da força de trabalho desrespeitando as leis trabalhistas. A série histórica analisada por região do Estado de São Paulo aponta que a Grande São Paulo (GSP) exibiu o maior percentual de professores contratados temporariamente em 2007: 47,8%. Enquanto na Capital era inferior em seis pontos percentuais em relação à GSP; e, o interior apresentava a menor participa-

⁴ Norma que impõe um intervalo de 200 dias entre uma contratação e outra do mesmo professor.

ção de precariedade, contudo não desprezível, pois praticamente quatro em cada dez docentes mantinham contrato precário com o Estado (38,66%). O Gráfico 2 mostra esses dados.

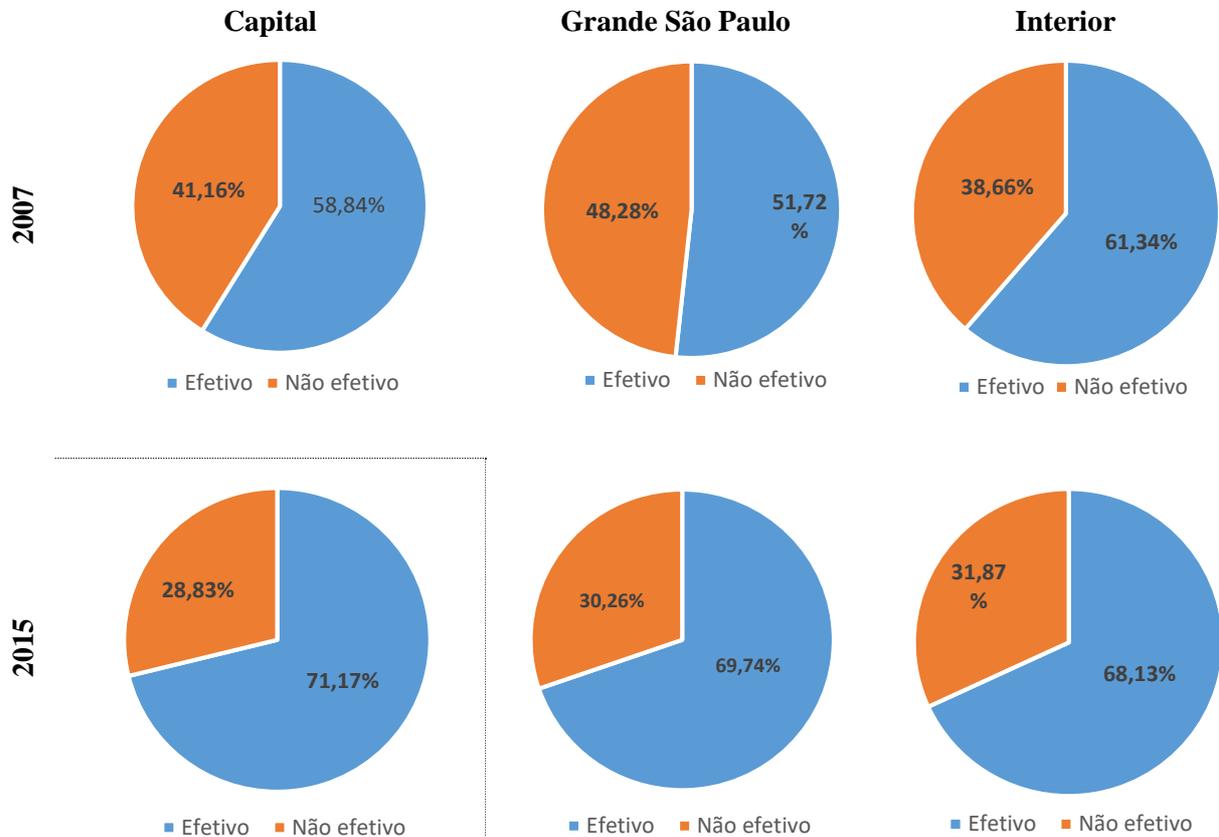


Gráfico 2 – Distribuição de docentes PEB II (Ensinos Fundamental II e Médio), segundo forma de contratação, por região – 2007 e 2015 (nº abs). Fonte: SEE-SP.

Aprende-se uma sensível redução das formas precárias de trabalho entre 2007 e 2015 entre docentes. Todavia, é importante considerar as diversas transformações que a SEE-SP promoveu em 2015 e 2016, a exemplo do fechamento de salas, aumento do número de alunos por classe e possibilidade de o docente efetivo ministrar disciplinas cuja carga horária no curso de graduação tenha sido de 160 horas. A partir de tal medida encontramos, durante a pesquisa, docentes com carga horária semanal equivalente a 60 horas em sala de aula, o equivalente, em média, a 12 horas diárias em sala de aula, não considerando os períodos de preparação de aulas, correção de atividades, relatórios, preenchimento do diário de classe entre outras atribuições.

Além disso, entre 2015 e 2016 houve variação crescente nas matrículas do ensino médio na ordem de 70.634. Não obstante, 645 classes foram suprimidas. Houve acréscimo de matrículas também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de 16.509 estudantes, mas ampliação de apenas

19 classes em todo o Estado. A Tabela 3 apresenta esses dados.

Tabela 3 - Variação de matrículas, classes e escolas na rede estadual, ensino presencial, SEE-SP (2015-2016).

Etapas	Variação de matrículas	Variação de classes	Variação de escolas que oferecem o ciclo
Ensino Fundamental (séries iniciais)	- 628	- 184	- 23
Ensino Fundamental (séries finais)	- 26.433	- 1956	- 5
Ensino Médio	70.634	- 645	8
Educação de Jovens e Adultos	16.509	19	- 39
Total	60.082	- 2.766	- 59

Fonte: Cadastro de escolas SEE-SP. Elaboração: Rede Escola Pública e Universidade.

Estudos realizados pela Rede Escola Pública e Universidades⁵ constatam que uma reorganização dissimulada ocorre nas escolas. A despeito de a ação ter sido oficialmente suspensa pela Secretaria de Educação, ela, de fato, vem se materializando de outras formas. O governo do estado impediu que 165 escolas oferecessem, em 2016, turmas de ingresso nos primeiros anos de cada ciclo e 1/3 dessas constava na lista das que seriam fechadas em 2015. Foram extintas 2.404 turmas dos ensinos fundamental e médio no ano de 2016, extinção incompatível com a redução de matrículas que ficou na ordem de 1.336 alunos.

Esses dados associados aos depoimentos dos entrevistados acerca da quantidade de alunos por turma indicam a ocorrência de superlotação de estudantes nas salas de aula, mesmo em escolas que haveria espaço físico para acomodá-los e assim, ser possível reduzir o número de alunos por turma, histórica reivindicação dos professores e movimento sindical, posto que as condições de trabalho dos docentes teriam significativa melhora. Os dados⁶ permitem analisar também a incidência da precariedade, segundo sexo dos docentes. No segmento dos anos iniciais as mulheres estão presentes maciçamente. Essa curva se diferencia entre os professores licenciados (PEB II), mas, mesmo assim a categoria é predominantemente feminina com participação ligeiramente mais elevada na Grande São Paulo.

⁵ A Rede foi constituída por iniciativa de professores das universidades públicas do Estado de São Paulo (Unicamp, USP, UFABC, Unifesp) no processo de acompanhamento das ações voltadas à reorganização das escolas, bem como dos movimentos dos estudantes secundaristas que ocuparam os estabelecimentos a serem fechados. Esse grupo foi somado a professores, alunos e pais das escolas estaduais e vem desenvolvendo estudos destinados a observar a reorganização das escolas. O estudo ainda não está disponível para consulta.

⁶ A série histórica, segundo sexo, é restrita e diferenciada das demais apresentadas neste artigo, pois tal cruzamento é disponibilizado pela SEE-SP apenas a partir de 2007.

A média no período compreendido entre 2007 e 2015 revela que entre os efetivos praticamente 8 em cada 10 professores são do sexo feminino. Se na participação na categoria as mulheres são a maioria, analisando-se os dados referentes aos contratos precários é possível verificar em termos percentuais, que estes incidem em ambos os sexos e em 6 anos, no conjunto de 10, os homens apresentam maior índice de precariedade em relação às mulheres.

Tabela 4 – Distribuição de docentes PEB II, segundo sexo e tipo de contratação.

Ano	Efetivos		Não Efetivos		% precários	
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc
2007	98228	23239	68863	18584	41	44
2008	103.335	56.473	26.190	16.243	35	22
2009	98.899	25.404	62.619	17.863	20	31
2010	94.291	24.306	76.161	22.500	45	48
2011	93.805	25.860	75.035	22.459	44	46
2012	93.890	27.968	74.697	23.196	44	45
2013	91.944	28.053	80.597	25.942	47	48
2014	91.787	30.255	87.632	27.919	49	48
2015	98.495	35.931	63.822	17.253	39	32
2016	94.647	34.522	58.747	16.904	38	33

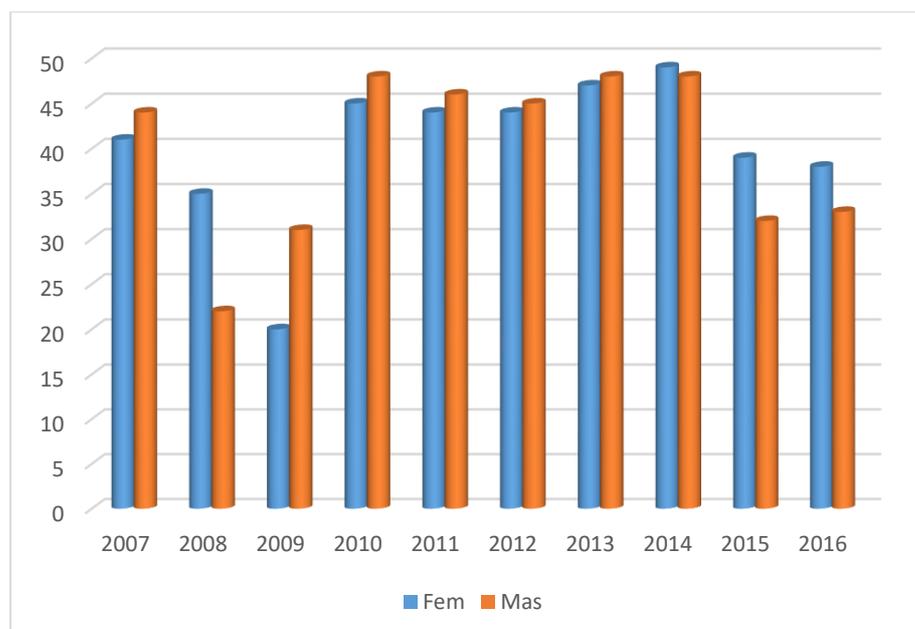


Gráfico 2 - Professores PEB II, segundo sexo e contrato precário – 2007 a 2015 (em %). Fonte: SEE-SP. Mês de referência: abril.

Em dez anos de levantamento dos dados, observa-se que a precariedade entre as mulheres é crescente nos últimos três anos, com diferenciações importantes. Movimento semelhante ocorreu com os homens apenas em 2009, quando estes superaram de forma significativa as colegas em termos de contratação temporária.

Trabalho Intelectual Pode Ser Prescrito?

Os dados concernentes às formas de contratação dos docentes na rede estadual paulista permitem aventar hipóteses que, possivelmente, influenciaram a construção de formas estandardizadas relativas ao ato de ensinar. É possível ilustrar por meio das estatísticas a opção política presente no governo Mario Covas (1º mandato em 1995 e reeleito em 1998): em 1999, como visto, a quantidade de professores terceirizados superava a dos efetivos. A implementação da Nova Gestão Pública apresentou sinais relativamente céleres de triunfo, pois a redução de custos com a folha de pagamento foi expressiva, mediante a ausência de pagamento de diversos encargos sociais e redução de direitos a essa parcela de trabalhadores se comparada aos funcionários públicos.

Portanto, pondera-se que os professores concursados são, de certa forma, legitimados pelo governado do Estado, pois se submeteram à seleção pública com vistas a avaliar o nível de conhecimento e classificados como aptos ao exercício da docência. Contudo, a parcela de não efetivos é formada por profissionais ou graduandos, que frente à forte ausência de professores nas escolas são chamados, invariavelmente, às vésperas da aula a ser ministrada e que, não necessariamente, seja referente à área de formação.⁷ Encontramos, assim, uma parcela cursando o segundo semestre do ensino superior, alguns realizados a distância e na condição de desempregados se adaptam às condições colocadas pela escola.

Para fazer frente às condições adversas preparam o que chamam “aula coringa”. Assim, se a falta do professor for de física, química, inglês etc. ministram a mesma aula:

[...] eu preparei um material diferenciado pra direcionar os alunos dentro da parte de Humanas pro ENEM, então, por exemplo, eu tenho filosofia, sociologia, história, então eu trabalhava com um tema por várias vertentes, fazendo um negócio transdisciplinar, e sempre com a prova do ENEM mesmo, aí fui preparando esses alunos assim, dentro da área de Humanas (professor-estudante, 32 anos, não efetivo).

Identifica-se a arquitetura da política voltada ao entrelaçamento de diferentes aspectos, com

⁷ Sobre isso ver: Jovens professores precários. Disponível em <https://vimeo.com/86999810>.

vistas a lograr estatísticas favoráveis à educação paulista. Infere-se que a padronização de materiais didáticos atrelados à aferição do aprendizado via prova anual foi construída considerando a precariedade objetiva. Isso porque seus idealizadores reconhecem que metade dos professores não se submeteu à seleção pública e que parte, não mensurada, mas identificada nessa pesquisa, são estudantes universitários e, sobretudo que estes ministram aulas em diferentes disciplinas que não as que estudaram ou ainda estão em curso, um material didático que adote um tom imperativo e prescritivo servirá, de um lado, de apoio à aula improvisada, não preparada e ou ao docente não capacitado para aquela disciplina; e, de outro, formatará o aprendizado com vistas ao teste atrelado à concessão de bônus aos profissionais que atuam nas escolas, concessão eliminada em 2015.

Nessas circunstâncias, os professores são, em grande parte, pressionados a utilizar cada vez mais esse material didático, aqui compreendido como sendo uma tentativa de prescrever o trabalho intelectual praticado pelos docentes, pois considera-se a existência da resistência dos profissionais. Um excerto extraído do livro do professor do referido material oferece margens para compreender a indução na condução da aula:

Antes da leitura: apresente para a sala apenas o título e o nome dos autores e da publicação na qual ele se encontra. Com base nessas informações, questione-os a respeito do que esperam do texto, estimulando a formulação de hipóteses. Com certeza os alunos apresentarão hipóteses muito interessantes (SÃO PAULO, 2009, p. 11).

Os professores identificam os materiais como uma forma de “engessar a criatividade”, conforme expressão de alguns entrevistados. Contudo, mobilizam conhecimentos para que a aula ocorra dentro de parâmetros mínimos. Perguntados sobre o uso dos “Cadernos”:

[...] eu não sei, a grosso modo eu vejo o caderninho como uma maneira de você engessar a própria questão da criatividade do professor. Por exemplo, o professor quer trabalhar com a questão de ética, aí o livro vai indicar uma série de filmes, mas quando você vai avaliar os filmes, eles adotam a questão ética superficialmente... se você for trabalhar ética, você pode trabalhar com “O Menino do Pijama Listrado”, aquele filme ele tem vários debates éticos, você pode pegar o Laranja Mecânica, censura 14 anos, só pro terceiro colegial, filme excelente, mas ele não tá recomendado no caderninho, e quando você vai pegar esse livro, essa questão, de um negócio que ele sai daquele caderno do aluno, ele pode ser mal visto, mal interpretado pelos pais. Por exemplo, o caderninho não debate a questão de gênero, mas como você não vai debater a questão de gênero com toda a discussão que existe no Brasil em torno disso? ... aí se você for falar de gênero, você teoricamente tá falando de gayzice (estudante-professor, 29 anos).

A SEE-SP tem refinado as formas de controle sobre os docentes que desprezam o uso do

“caderno”. Dessa forma, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos e diretores escolares são orientados a participar das aulas dos professores, com vistas a debater, ou de acordo com as entrevistas realizadas, como forma de pressionar seu uso.

Considerações Finais

O artigo objetivou analisar o trabalho docente à luz de certos aspectos concernentes à política educacional paulista. Consta-se que a implementação da nova gestão pública, iniciada em 1995, vem sendo aperfeiçoada ao longo de mais de vinte anos de governo do mesmo partido político no Estado de São Paulo. Tanto governadores como os responsáveis pela pasta da educação demonstram forte apreço às formas de privatização do ensino público e descaso com a população frente ao depauperamento vivenciado pelas escolas. Em nossas entrevistas pudemos constatar o esforço e o engajamento de diretores, professores e outros profissionais da escola que, sem meios e materiais mínimos capazes de manter as escolas em funcionamento, a exemplo dos materiais de higiene pessoal e limpeza, suprem com seus próprios recursos financeiros os itens de maior urgência. A série histórica construída com dados estatísticos desde 1999 revela que a educação paulista se sustentou, pelo menos nos últimos dezessete anos, com professores não avaliados por concurso público e que atuam em diversas áreas do conhecimento exceto educação física, em razão de legislação específica.

A educação estadual fica, portanto, nas mãos de professores ainda em formação e ou que foram submetidos a uma prova simplificada aplicada nas diretorias regionais, as quais não estabelecem proximidades em relação às executadas nos concursos públicos. Não se desmerece ou invalida, contudo, o trabalho desses profissionais que, buscando uma colocação no mercado, bem como exercer a profissão ou a que está em formação, se submetem a contratos temporários. Mas, ao contrário, visa-se destacar as opções políticas que colocam tanto profissionais quanto a comunidade escolar em situação pouco privilegiada em termos de sobrevivência e de ausência de uma educação integral à população, que prime pela formação de cidadãos.

As discrepâncias verificadas entre a formação, mesmo que ainda em curso, e as disciplinas que os professores temporários devem ministrar, certamente solidificam uma solução para conter os estudantes em sala de aula, mas distante de haver uma preocupação com o conteúdo em desenvolvimento. Do lado dos professores, a situação é igualmente estarrecedora, pois além de improvisarem uma aula são frequentemente desrespeitados pelos estudantes que não os consideram como profissionais. Foram recorrentes, durante as entrevistas, os relatos dos professores não efetivos que declaram situações de humilhação por parte de todos os segmentos presentes na escola: pais, estudantes,

colegas. Quando, de fato, estão apenas querendo exercer sua atividade profissional.

A opção pela nova gestão pública perseguindo o receituário das empresas vivencia uma contradição que reverbera na formação da Nação. Buscou reduzir custos e terceirizar a força de trabalho; mas, o fez de forma equivocada, pois, como visto, a empresa não terceiriza a essência do negócio, mas o órgão público subcontratou professores, material didático e formação continuada. Indaga-se, assim, quais são as cartas ocultas que ainda faltam ser colocadas à mesa. Um processo de crescente destruição das escolas e da educação pública portaria certa intencionalidade, a exemplo do modelo adotado por FHC que, para privatizar empresas públicas como a telefonia, a energia, mineração entre outras, construiu a imagem de ineficiência do Estado na administração pública e a entregou ao setor privado?

Referências

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.** [online]. v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26. jun. 2016.

BALL, S.; YOUDELL, D. **Hi discien privatisation in public education**. Londres: University of London, 2008. Disponível em: <<http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>> Acesso em: 16 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DOU 1967.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.271, de 7 de julho de 1997**. Dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. Brasília, DOU, 1997.

BRESSER PEREIRA, L. **Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD)**, 1998. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents%5CMARE%5CCLAD%5Cngp-por.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2016.

CASTEL, R. **Metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. et al. (Orgs.), **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

HALL, D.; GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300743&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2016.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993 (parte II, p. 115-184).

LINHART, D. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC**, v. 1, p. 1-19, 2009.

MATTOS, R. **A política educacional no estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente.** 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

OLIVEIRA, D. A. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 8, p. 48-73, jan/jun., 2001.

RIGOLON, W. **O que muda, quando tudo muda? Uma análise de uma análise do trabalho docente dos professores alfabetizadores do Estado de São Paulo.** 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do professor: Ciências.** São Paulo: 2009.

SOUZA, A. N. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas (SP), v. 13, n.1, p. 105-130, 2002.

VENCO, S. RIGOLON, W. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. **Comunicações.** Ano 21, n. 2, p. 41-52, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1686/1320>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

Recebido em outubro de 2016.

Aprovado em novembro de 2016.

DIFERENÇAS CONSIDERANDO ANO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM ESTILOS INTELECTUAIS

KATYA LUCIANE DE OLIVEIRA¹

AMANDA LAYS MONTEIRO INÁCIO²

HELLEN LIMA BURIOLLA³

RESUMO: Baseado na Teoria do Autogoverno Mental, os estilos intelectuais/pensamento podem ser caracterizados como a maneira preferencial utilizada por cada indivíduo para obter conhecimentos e utilizar suas capacidades intelectuais disponíveis. Foi objetivo do presente estudo exploratório analisar diferenças considerando ano escolar do Ensino Fundamental em relação aos estilos intelectuais. Foi utilizada a *Thinking Styles Inventory* em 370 estudantes de escolas públicas do Ensino Fundamental. A escala apresenta questões no formato *Likert* no qual o aluno assinala a resposta mais adequada. Os dados foram organizados em planilha e submetidos às estatísticas descritiva e inferencial. Os resultados revelaram diferença significativa na pontuação das escalas entre os estudantes dos anos analisados. Os dados foram discutidos em termos das implicações psicoeducacionais pertinentes, evocando a necessidade de maiores estudos acerca dos estilos intelectuais.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino Fundamental. Estilos Intelectuais.

DIFFERENCES CONSIDERING GRADE IN ELEMENTARY SCHOOL: A STUDY OF INTELLECTUAL STYLES

ABSTRACT: Based on Thinking Styles Theory, thinking styles can be characterized as the preferred way used by each one to gain knowledge and use their intellectual capabilities available. It was objective of this exploratory study analyze differences considering grade of primary education in relation to intellectual styles. Was used the Thinking Styles Inventory in 370 public school students of elementary school. The scale presents questions in Likert format in which the student indicates the most appropriate response. The data are organized in spreadsheet and submitted to descriptive and inferential statistics. The results showed significant difference in the scores between students of the years analyzed. The data were discussed in terms of the relevant psychoeducational implications, citing the need for further studies on the intellectual styles.

Keywords: Learning. Elementary school. Thinking styles.

DIFERENCIAS CONSIDERANDO EL AÑO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO CON ESTILOS INTELECTUALES

RESUMEN: Basado en la Teoría del Autogobierno Mental, los estilos intelectuales/pensamiento pueden ser caracterizados como la manera preferencial

¹ Doutora em Psicologia. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina – UEL. katyael@gmail.com.

² Mestranda em Educação, UEL.

³ Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, UEL.

utilizada por cada individuo para obtener conocimientos y utilizar sus capacidades intelectuales disponibles. Fue objetivo del presente estudio exploratorio analizar diferencias considerando año escolar de la Educación Primaria en relación a los estilos intelectuales. Fue utilizada la *Thinking Styles Inventory* en 370 estudiantes de escuelas públicas de la educación primaria. La escala presenta cuestiones en el formato *Likert* en la cual el alumno señala la respuesta más adecuada. Los datos se organizaron en plantilla electrónica y sometidos a la estadística descriptiva e inferencial. Los resultados revelaron diferencia significativa en la puntuación de las escalas entre los estudiantes de los años analizados. Los datos fueron discutidos en términos de las implicaciones psicoeducacionales pertinentes, evocando la necesidad de más estudios acerca de los estilos intelectuales.

Palabras clave: Aprendizaje. Educación primaria. Estilos intelectuales.

Introdução

A forma como o indivíduo pensa e aprende vem sendo objeto de estudo de educadores e pesquisadores por mais de meio século. No entanto, o campo de estilos atualmente ainda apresenta divergências conceituais importantes a serem discutidas. A diversidade de teorias e pesquisas existentes nesse campo contribuiu para um estado caótico dos trabalhos envolvendo estilos, o que acarretou como consequência a redução da quantidade e da qualidade dos estudos referentes ao tema. Nos últimos vinte anos tal quadro vem se modificando, com o ressurgimento do interesse sobre os estilos e sua empregabilidade em diferentes contextos (MUGHAL et al., 2016; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Os estilos intelectuais ou de pensamento (no presente trabalho trataremos apenas como intelectual) é um termo geral, utilizado em contextos acadêmicos e não acadêmicos, que engloba os principais construtos elaborados e estudados até o final do século XX. Na literatura científica é possível encontrar diferentes termos para se referir aos estilos, tais como, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, estilos de pensamento, estilos de mente, modos de pensar, estilos de ensino, entre outros. No entanto, pode-se considerar que o termo estilos intelectuais abarca todas as demais construções de estilo, por ser o mais completo teoricamente, como será exposto na sequência, sendo que este termo foi inicialmente proposto por Zhang e Sternberg em 2005 (FAN, 2016; FAN; ZHANG, 2014; ZHANG; STERNBERG; REYNER, 2012).

Embora o uso de instrumentos para averiguar os estilos intelectuais possa ser diversificado, como por exemplo, por meio de questionários e entrevistas, a maior parte da literatura demonstra utilizar o inventário de autorrelato sobre estilos (CHENG; HU; SIN, 2016; EMIR, 2013; FAN, 2016; FAN; ZHANG, 2014; INACIO, 2016; ZHANG, 2002, entre outros). O inventário de estilos de pensamento (TSI, STERNBERG; WAGNER, 1992), bem como suas duas versões revisadas (ETI-R e TSI-R2, STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2003, 2007) são considerados os inventários mais gerais utilizados para avaliar os

estilos (ZHANG, 2011). Diante do exposto, a versão mais atual desse instrumento será utilizada no presente estudo.

Os estilos intelectuais não se referem ao nível de inteligência do indivíduo, mas à forma que ele utiliza sua estrutura mental, isto é, como ele emprega as suas habilidades intelectuais no dia a dia para processar informações, obter novos conhecimentos e lidar com problemas. Entretanto, é comum, segundo a literatura, que o termo habilidades e estilos intelectuais sejam confundidos, por este motivo é importante destacar que uma habilidade se refere ao que se pode fazer, enquanto um estilo se refere à forma como se prefere usar determinada habilidade (STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999; ZHANG, 2010; ZHANG; STERNBERG, 2005, 2006).

O sucesso e o fracasso acadêmico dos estudantes é frequentemente atribuído as diferenças individuais nas habilidades. Nesse sentido, compreender as diferenças existentes entre as habilidades e os estilos intelectuais permite que professores e alunos busquem explicações alternativas mais profundas e reflexivas acerca das problemáticas existentes no contexto escolar, de modo que sejam levadas em consideração as diferenças individuais e também os estilos de cada aluno em sala de aula no momento da aprendizagem. Além disso, cabe ressaltar que não existem estilos bons ou ruins a serem utilizados em sala de aula, no entanto, alguns estilos podem ser utilizados de modo mais ou menos eficaz na aquisição do conhecimento, podendo o próprio aluno modificar seu estilo a fim de aprimorar sua forma de aprender (EMIR, 2013; ZHANG, 2010, 2015).

Martínez e Brufau (2010) caracterizam os estilos intelectuais como a maneira preferencial utilizada por cada indivíduo para obter conhecimentos e utilizar as capacidades intelectuais disponíveis. Autores como Felder e Spurlin (2005), definem o estilo cognitivo como referente à preferência do indivíduo quanto ao processamento da informação. As investigações de Zhang e Sternberg (2005) e Mughal et al. (2016) também convergem para o conceito de que a preferência de processamento e efetivação das tarefas pode ser considerada como estilo intelectual ou estilo cognitivo.

O termo estilos intelectuais referido na presente pesquisa, provém da Teoria do Autogoverno Mental proposta por Sternberg (1988). Para o autor, assim como existem diversas maneiras de se governar uma sociedade, há diferentes caminhos pelos quais as pessoas podem escolher usar suas habilidades, ou seja, diferentes estilos que o indivíduo pode optar e isto depende do quanto ele estará ou não confortável com determinada maneira de pensar e agir. O autor salienta ainda que os estilos intelectuais podem variar, mesmo que haja a predominância de um deles, de acordo com as demandas ou situações impostas pelo ambiente ao indivíduo (MARTÍNEZ; BRUFAU, 2010; ZHANG, 2002; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Segundo Zhang e Sternberg (2005), a escolha sobre os estilos intelectuais possui influência de pelo menos cinco variáveis principais: a cognitiva, pois para processar informações o cérebro utiliza-se de funções cognitivas; afetiva, devido à forma como o indivíduo irá lidar com a tarefa ser parcialmente influenciada pela maneira como ele se sente a respeito dela; fisiológica, pois requer a utilização dos sentidos (tato, visão, audição) para receber e analisar a informação; psicológica, devido ao modo como a pessoa irá lidar com a informação a ser processada requer, em partes, em como o indivíduo interage com o seu ambiente; e sociológica, pois a utilização de um estilo pode ser influenciada pelas preferências da sociedade em que o mesmo está inserido. Na sequência, serão tecidas considerações acerca da teoria do autogoverno mental, na qual se fundamenta a presente pesquisa.

A teoria de autogoverno mental de Sternberg apresenta treze estilos intelectuais que são organizados em cinco dimensões de acordo com o nível de estrutura, complexidade cognitiva, conformidade ou inconformidade, autoridade ou autonomia e trabalho em grupo ou individual. As dimensões e os respectivos estilos são: a) funções (estilos legislativos, executivos e judiciais), b) formas (estilos hierárquicos, oligárquicos, monárquicos e anárquicos), c) níveis (estilos globais e locais), d) escopos (estilos internos e externos), e) inclinações (estilos liberais e conservadores). Além das dimensões caracterizadas, os treze estilos podem ainda ser classificados em três tipos que serão descritos a seguir (FAN; ZHANG, 2014; STERNBERG, 1988).

O tipo I agrupa estilos intelectuais que exigem criatividade e maior complexidade cognitiva, como os estilos legislativo (ser criativo), judicial (avaliar pessoas ou coisas), hierárquico (priorizar tarefas), global (tarefas maiores com poucos detalhes) e liberal (tarefas sem procedimento padrão). O tipo II engloba os estilos que tendem a favorecer normas e necessitam de menor complexidade cognitiva, como executivo (atividades que possuem procedimentos ou regras), local (foco em detalhes), monárquico (uma tarefa de cada vez) e conservador (usa abordagens tradicionais para executar tarefas). Já o Tipo III pode apresentar características tanto do Tipo I quanto do Tipo II, dependendo da tarefa a ser realizada, abarcando os estilos anárquico (trabalha em qualquer tarefa), oligárquico (trabalha em múltiplas tarefas sem prioridade), interno (trabalha sozinho) e externo (trabalha com os outros) (CHENG; HU; SIN, 2016; STERNBERG, 1988; ZHANG, 2011).

Zhang (2002) afirma que a Teoria do Autogoverno Mental tem sido alvo de pesquisadores dentro do contexto educacional gerando diversas descobertas relacionadas aos estilos intelectuais e à aprendizagem. Uma pesquisa realizada com os estilos intelectuais no âmbito acadêmico verificou que, na maioria das culturas, a tendência era utilizar o Tipo II de estilos em oposição ao Tipo I (ZHANG; STERNBERG, 1998). Entretanto, Zhang (2010) aponta que os estilos do Tipo I podem contribuir mais significativamente para o desenvolvimento psicossocial dos alunos, enquanto o Tipo II, especialmente

os estilos monárquicos e conservadores, os influenciam negativamente.

Segundo Zhang (2002), os estilos intelectuais podem variar em função das características pessoais dos alunos, do ambiente escolar em que estão inseridos e dos estilos intelectuais utilizados pelos professores. Nesse sentido, os estudos de Zhang (2015) apontam que, apesar de incentivar os estilos do Tipo I, que seria o estilo que mais tem mostrado influenciar positivamente o desenvolvimento da aprendizagem, os alunos podem mudar os estilos para a direção desejada quando os ambientes de aprendizagem forem concebidos de maneira adequada.

Os estilos intelectuais contribuem de maneira singular para o desempenho dos indivíduos, juntamente com outros aspectos como a inteligência e a personalidade (FAN, 2016). Dessa forma, os estudos acerca dos estilos intelectuais têm atraído cada vez mais pesquisadores a se dedicarem ao tema em diferentes contextos, como Martínez, Brufau (2010), Zhang (2015), com os estilos e a criatividade, Tai (2012) com os estilos intelectuais e o interesse pela carreira profissional, Hassan (2014) com os estilos intelectuais e as estratégias de enfrentamento, Gomes, Marques, Golino (2014) com o rendimento escolar, estilos e a inteligência, Fan, Zhang (2014) com os estilos parentais e estilos de pensar, Doménech-Betoret e Gómez-Artiga (2014) com os estilos de alunos e professores e sua relação com a motivação, Inácio (2016) analisando a memória, estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem em alunos com e sem dificuldades escolares, entre outros.

É possível observar, no tocante às investigações sobre estilos intelectuais, um vasto número de pesquisas internacionais, sobretudo nos Estados Unidos, com as contribuições de Sternberg e na China, a partir das pesquisas de Zhang. Entretanto, no Brasil, a temática dos estilos, mais especificamente na perspectiva da Teoria do Autogoverno Mental vem se ampliando a passos lentos e demanda maiores investigações, principalmente em relação ao Ensino Fundamental. Em vista das considerações trazidas, será objetivo deste estudo levantar diferenças por ano escolar do Ensino Fundamental em relação aos estilos intelectuais avaliados pela Thinking Styles Inventory (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007).

Método

Participantes

Participaram do presente estudo 370 alunos matriculados no Ensino Fundamental de escolas públicas de três cidades do Norte do Paraná, sendo 45,1% (n=167) dos participantes de escolas municipais e 54,9% (n=203) de escolas estaduais. A média de idade foi de 11 anos e 4 meses (DP=2,35), com idade mínima de 7 anos e máxima de 16 anos.

Instrumentos

Para a realização do presente estudo foi empregado o TSI-R2 (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007). O instrumento autoaplicável apresenta 65 itens organizados em uma estrutura teórica que se organiza em 13 estilos: legislativo, executivo, judicial, global, local, liberal, conservador, hierárquico, monárquico, oligárquico, anárquico, interno e externo. Nesse instrumento o aluno deverá ler cada uma das frases e responder numa escala de 1 (não se aplica) a 7 (se aplica extremamente) o quanto a situação apresentada na afirmação se aplica a ele.

Cabe informar que o referido instrumento está passando por estudos que aferem evidências de validade ao mesmo para a realidade brasileira. Contudo, o mesmo apresenta validade de conteúdo aferida por três juízes sendo três doutores da área de Avaliação Psicoeducacional. O instrumento também passou por tradução e procedimento de retrotradução.

Procedimento

O presente estudo faz parte de um projeto no qual consta aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade ao qual está vinculado. Todos os procedimentos éticos para a realização deste estudo estão fundamentados nos dispositivos da Resolução 466/2012 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Assim sendo, após entrar em contato com as instituições de ensino envolvidas, a coleta foi viabilizada em dia e horário agendado em cada instituição. A coleta ocorreu de forma coletiva tendo duração de aproximadamente 25 minutos. Os participantes e seus responsáveis legais assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, consentindo na participação do presente estudo.

Plano de Análise de Dados

Os dados foram organizados em planilha e submetidos às estatísticas descritiva e inferencial. Foi empregada a Análise de Variância - ANOVA e o Teste Post-hoc de Tuckey.

Resultados

Os dados foram organizados em planilha e submetidos à estatística descritiva e inferencial, visando atender ao objetivo do estudo. Inicialmente foi feito um levantamento dos alunos por ano escolar. A Tabela 1 apresenta os dados.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por ano escolar.

Anos	n	%
2	27	7,3
3	51	13,8
4	40	10,8
5	49	13,2
6	52	14,1
7	58	15,7
8	50	13,5
9	43	11,6
Total	370	100,0

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisar a Tabela 1, observa-se que a maior parte da amostra estava concentrada na segunda etapa do Ensino Fundamental. Essa etapa concentrou mais de 50% da amostra.

Para levantar possível diferença na pontuação da escala considerando os anos escolares recorreu-se à Análise de Variância. Para facilitar a comparação dos dados agrupou-se os anos escolares em 3 grupos, do 2° ao 4° ano; do 5° ao 7° ano e do 8° ao 9° ano. Ao efetivar a comparação sem agrupamento, os dados ficaram muito polarizados, desta forma, optou-se por agrupar os anos escolares com resultados semelhantes, resultando na divisão ora proposta. Os dados estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Apresentação de df, quadrado médio, F e p da ANOVA.

		df	F	p
Legislativo	Entre Grupos	2	12,483	0,000
	Nos grupos	367		
Executivo	Entre Grupos	2	8,815	0,000
	Nos grupos	367		
Judicial	Entre Grupos	2	8,982	0,000
	Nos grupos	367		
Global	Entre Grupos	2	11,175	0,000
	Nos grupos	367		
Local	Entre Grupos	2	4,496	0,012

Liberal	Nos grupos	367		
	Entre Grupos	2	3,616	0,028
Conservador	Nos grupos	367		
	Entre Grupos	2	40,519	0,000
Hierárquico	Nos grupos	367		
	Entre Grupos	2	7,857	0,000
Monárquico	Nos grupos	367		
	Entre Grupos	2	14,624	0,000
Oligárquico	Nos grupos	367		
	Entre Grupos	2	6,705	0,001
Anárquico	Nos grupos	367		
	Entre Grupos	2	4,835	0,008
Interno	Nos grupos	367		
	Entre Grupos	2	3,013	0,050
Externo	Nos grupos	367		
	Entre Grupos	2	4,490	0,012

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na Tabela 2 é possível observar diferença estatisticamente significativa nos estilos intelectuais, considerando o ano escolar. Nessa direção, o teste post-hoc de Tuckey indica onde está a diferença, conforme consta na Tabela 3.

Tabela 3 - Diferenças por ano escolar levantadas no post-hoc de Tuckey e Médias respectivamente.

Variável dependente	Ano agrupado e Média Respectivamente	Ano agrupado e Média Respectivamente	p
Legislativo	2 a 4 (M=26,6)	5 a 7 (M=24,4)	0,027
		8 e 9 (M=21,8)	0,000
	5 a 7 (M=24,4)	2 a 4 (M=26,6)	0,027
		8 e 9 (M=21,8)	0,011
Executivo	2 a 4 (M=24,8)	8 e 9 (M=21,7)	0,000

	5 a 7 (M=23,5)	8 e 9 (M=21,7)	0,024
	2 a 4 (M=18,1)	5 a 7 (M=21,8)	0,000
Judicial		8 e 9 (M=20,8)	0,020
	5 a 7 (M=21,8)	2 a 4 (M=18,1)	0,000
	2 a 4 (M=15,7)	5 a 7 (M=19,3)	0,000
Global		8 e 9 (M=19,1)	0,001
	5 a 7 (M=19,3)	2 a 4 (M=15,7)	0,000
	2 a 4 (M=17)	5 a 7 (M=19,5)	0,010
Local		2 a 4 (M=17)	0,010
	5 a 7 (M=19,5)	8 e 9 (M=21)	0,048
Liberal		5 a 7 (M=23,4)	0,000
	2 a 4 (M=27,9)	8 e 9 (M=20,3)	0,000
Conservador		2 a 4 (M=27,9)	0,000
	5 a 7 (M=23,4)	8 e 9 (M=20,3)	0,001
	2 a 4 (M=16,2)	5 a 7 (M=19,4)	0,001
Hierárquico		8 e 9 (M=19,4)	0,005
	2 a 4 (M=26,7)	5 a 7 (M=23,8)	0,000
Monárquico		8 e 9 (M=22,7)	0,000
	2 a 4 (M=24,1)	8 e 9 (M=19,9)	0,001
Oligárquico		8 e 9 (M=20,9)	0,026
	2 a 4 (M=20,8)	8 e 9 (M=20,9)	0,011
Anárquico		5 a 7 (M=19)	0,011
	2 a 4 (M=23,7)	8 e 9 (M=21,2)	0,044
Interno		8 e 9 (M=22,5)	0,009
Externo		2 a 4 (M=25,5)	0,009

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Tabela 3 mostra que houve diferença estatisticamente significativa entre os anos escolares agrupados e os estilos intelectuais. É possível observar também as Médias em cada estilo. Na sequência será apresentada a discussão dos dados.

Discussão

Com a análise dos dados foi possível constatar que no estilo legislativo o grupo do 2º ao 4º ano apresentou uma pontuação mais elevada em relação aos demais grupos, sendo a menor média obtida pelo grupo do 8º ao 9º ano. Essa maior pontuação do grupo 1 pode estar relacionada ao fato de que os alunos do 2º ao 4º ano buscam atividades mais lúdicas que exigem e proporcionam um maior uso da imaginação e criatividade, assim como o estilo legislativo envolve. Além disso, isso pode estar relacionado também às atividades, ao ambiente e aos estilos utilizados por professores nesses anos escolares que tendem a proporcionar atividades mais lúdicas para estimular o aprendizado dos alunos, o que pode contribuir para a diferença mais elevada do grupo 1 no estilo legislativo (MARTÍNEZ; BRUFAÚ, 2010; ZHANG, 2002; ZHANG; STERNBERG, 2006).

No caso do estilo executivo, o grupo que melhor pontuou também foi o do 2º ao 4º ano, sendo a menor média obtida pelo grupo do 8º ao 9º ano. Esse resultado pode significar que os alunos do grupo 1 tenham pontuado melhor, pelo fato de o perfil executivo envolver ações executivas, não necessitando de uma autonomia ou maior reflexão na execução das atividades. O estilo executivo utiliza instruções claras e execução de tarefas com diretrizes bem estabelecidas, aspectos comumente encontrados na primeira etapa do Ensino Fundamental (FAN, 2016; ZHANG; STERNBERG, 2006).

Para o estilo judicial foi observado que os alunos do 5º ao 7º ano foram os que pontuaram melhor neste estilo, enquanto os alunos do 2º ao 4º ano foram os que pontuaram menos. Nesse sentido, cabe ressaltar que o estilo judicial se refere a pessoas que têm preferência por avaliar, comparar, criticar, analisar e julgar as situações criticamente (FAN, 2016; GOMES; MARQUES; GOLINO, 2014).

No estilo global, os alunos do 5º ao 7º ano obtiveram a média mais elevada, enquanto os alunos do 2º ao 4º se saíram pior que os alunos dos outros grupos. Esse resultado se deve ao fato de que o estilo global envolve habilidade de abstração de ideias e uma visão mais geral das tarefas, o que pode ter contribuído para que os alunos do grupo 1 tenham se saído pior quando comparados aos demais grupos (ZHANG; STERNBERG, 2005).

Ao observar o estilo local foi possível identificar que os alunos do 2º ao 4º ano obtiveram a menor média, enquanto os alunos do 5º ao 7º ano se saíram melhor nesse perfil. O resultado pode estar relacionado ao fato de que o estilo local, ao contrário do estilo global, envolve atividades que

requerem uma maior capacidade de atenção aos detalhes e uma preferência por questões mais concretas (STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999).

No que tange ao estilo liberal foi observado que os alunos do 8º ao 9º ano foram os que pontuaram menos, enquanto os alunos do 5º ao 7º ano foram os que se saíram melhor nesse perfil. Talvez isso esteja relacionado ao fato de que pessoas com o perfil liberal possuem uma predileção por tarefas, projetos e situações desconhecidas, indo além das regras ou procedimentos existentes, ou seja, está relacionado à habilidade de lidar com novidades (FAN, 2016; ZHANG; STERNBERG, 2005, 2006).

Quanto ao estilo conservador observou-se que os alunos do 8º ao 9º obtiveram a menor média, sendo os alunos do 2º ao 4º ano os que se saíram melhor. Os alunos do grupo 1 podem ter pontuado mais no estilo conservador, pelo fato de este estilo envolver comportamentos como seguir regras e procedimentos pré-estabelecidos, evitando situações novas e ambíguas (FAN, 2016; ZHANG; STERNBERG, 2005). Além disso, esse dado corrobora com os resultados no estilo executivo, no qual os alunos do grupo 1 se saíram melhor. Vale ressaltar que no estilo executivo os alunos preferem seguir regras e executar ações conforme foram estabelecidas, pôr em prática ideias de outros, serem direcionados a seguir ordens e, ao resolver problemas, frequentemente utilizam regras pré-existentes (GOMES; MARQUES; GOLINO, 2014).

Para o estilo hierárquico foram encontrados resultados semelhantes de pontuação entre os grupos do 5º ao 7º ano e do 8º ao 9º ano. Os alunos do 2º ao 4º ano se saíram pior do que os alunos dos demais grupos. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de que esse estilo requer uma capacidade de definir metas ou prioridades para realizar diversas atividades de uma só vez (ZHANG, 2011; ZHANG; STERNBERG, 2006).

Percebeu-se no estilo monárquico que os alunos do 8º ao 9º ano obtiveram a menor média, enquanto os alunos do 2º ao 4º ano foram os que se saíram melhor neste estilo. Esse resultado corrobora com os dados obtidos pelo grupo 1 em relação ao estilo hierárquico, em que os alunos do 2º ao 4º ano possuem dificuldades em realizar atividades que necessitam de organização de metas e prioridades, optando assim mais frequentemente pelo estilo monárquico que indica uma predileção por realizar uma tarefa por vez (STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999; ZHANG; STERNBERG, 2006).

No perfil oligárquico, os alunos de 2º a 4º anos também pontuaram mais alto, enquanto os alunos do 8º ao 9º ano obtiveram a menor média. O estilo oligárquico indica uma preferência por atividades que envolvam diversos aspectos ou metas desde que estes possuam mesmo nível de im-

portância. Esse resultado pode ser correlacionado aos apresentados anteriormente nos estilos hierárquico e monárquico (ZHANG; STERNBERG, 2005, 2006).

Para o perfil anárquico houve diferença em todos os grupos, no entanto, a diferença encontrada entre os grupos 1 e 2 mostrou-se pouco significativa. Os alunos do 8º ao 9º ano, grupo 3, obtiveram a menor média, enquanto os alunos do 5º ao 7º ano, grupo 2, foram os que se saíram melhor nesse perfil. Os alunos do grupo 2 podem ter obtido maior pontuação nesse estilo pelo fato de o mesmo envolver situações mais flexíveis, que não exigem seguir nenhum procedimento preexistente, corroborando com os resultados encontrados no estilo liberal (FAN, 2016; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Por fim, no perfil interno e externo, os alunos do 2º ao 4º ano pontuaram melhor, enquanto os alunos do 8º ao 9º ano obtiveram a menor média em ambos os estilos. Esses resultados se mostram antagônicos, necessitando assim de mais pesquisas a fim de compreender a relação desses estilos com os demais.

Diante disso, os resultados apontam que os alunos do 2º ao 4º ano, pertencentes ao grupo 1, se saem melhor em estilos do Tipo II (executivo, conservador e monárquico) e estilos do Tipo III (oligárquico, interno e externo). No que se refere ao Tipo I, o único estilo que se sobressaiu nesse grupo foi o legislativo. A predominância de estilos do Tipo II sugere que os alunos do Ensino Fundamental do 2º ao 4º ano possuem uma tendência ao cumprimento de regras, preferem seguir instruções e se concentrar em uma coisa por vez nas atividades a serem realizadas. Segundo Zhang (2010), o uso do Tipo II denota a utilização de níveis de complexidade cognitiva mais baixos para a execução das tarefas. Quanto aos resultados referentes ao Tipo III, conforme já mencionado, os dados se mostram antagônicos, evidenciando a importância de pesquisas referentes ao tema para maior aprofundamento.

Em relação aos alunos do 5º ao 7º ano, pertencentes ao grupo 2, houve predominância do Tipo I, (judicial, global, liberal e hierárquico). Também houve pontuação no estilo local, pertencente ao Tipo II e no estilo anárquico, pertencente ao Tipo III. O uso de estilos do Tipo I demonstra características como a criatividade e indica níveis mais elevados de complexidade cognitiva. Além disso, os estilos do Tipo I podem contribuir de modo significativo para o desenvolvimento psicossocial dos alunos, enquanto o Tipo II pode influenciar negativamente, principalmente estilos como o monárquico e o conservador (ZHANG, 2010, 2011).

Os alunos do 8º ao 9º ano, pertencentes ao grupo 3, não apresentaram resultados que se sobressaíssem em relação aos demais grupos com base na análise estatística realizada na presente pesquisa. Desse modo, houve pontuação significativa apenas no estilo hierárquico, pertencente ao Tipo I, sendo essa mesma pontuação encontrada no grupo 2, em alunos do 5º ao 7º ano. Zhang (2011)

afirma que, na maioria das culturas em que as pesquisas com estilos são realizadas, são encontrados resultados referentes ao Tipo II como sendo o mais utilizado por alunos. No entanto, conforme já mencionado em outras pesquisas indicadas no presente estudo, o Tipo I de estilos intelectuais se mostra como o mais adequado ao contexto escolar, estando relacionado a um desempenho acadêmico mais elevado.

Considerações Finais

Diante do exposto, foi objetivo do presente estudo levantar diferenças por ano escolar do Ensino Fundamental em relação aos estilos intelectuais. Assim, os resultados obtidos, apesar de exploratórios, vão em sua maioria, ao encontro da literatura internacional, evidenciando o uso predominante do Tipo II de estilos intelectuais, em oposição ao Tipo I, que se mostra mais significativo no cenário educacional. Os alunos do 2º ao 4º ano demonstraram predominância aos Tipos II e III, enquanto nos alunos do 5º ao 7º ano predominou o Tipo I e em relação aos alunos do 8º ao 9º ano, os resultados se mostraram incompatíveis, evidenciando a relevância de pesquisas futuras a fim de explorar melhor essa etapa escolar.

No que se refere às limitações da presente pesquisa, ressalta-se que o instrumento utilizado ainda não se encontra validado e também há escassez de dados e pesquisas acerca do tema proposto, o que dificulta a comparação dos resultados obtidos. Nesse sentido, cabe ressaltar a pertinência dos estudos acerca dos estilos intelectuais em âmbito nacional e internacional, haja vista que, de modo geral e principalmente no contexto do Ensino Fundamental, as pesquisas se mostram escassas. No entanto, faz-se necessário aprofundar os estudos acerca dos estilos intelectuais também em relação ao Ensino Médio e Ensino Superior.

O estudo dos estilos intelectuais pode auxiliar no ambiente de aprendizagem escolar dos alunos de maneira significativa, contribuindo juntamente com fatores como a inteligência e a personalidade para auxiliar na aquisição do conhecimento. Diante do exposto, evidencia-se a importância da presente pesquisa e demais pesquisas acerca dos estilos intelectuais.

Referências

- CHENG, S.; HU, X.; SIN, K. F. Thinking styles of university deaf or hard of hearing students and hearing students. **Research in Developmental Disabilities**, Hong Kong, v. 55, p. 377-387, 2016.
- DOMÉNECH-BETORET, F.; GÓMEZ-ARTIGA, A. The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation. *Learning and Individual Differences*, **New Haven**, v. 29, p. 89-97, 2014.

- EMÍR, S. Contributions of teachers' thinking styles to critical thinking dispositions (Istanbul-Fatih Sample). **Educational Sciences: Theory & Practice**, Marmara, v. 13, n. 1, p. 337-347, 2013.
- FAN, J. The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. **Thinking Skills and Creativity**, China, v. 20, p. 63-73, 2016.
- FAN, J.; ZHANG, L. F. The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences*, **New Haven**, v. 32, p. 204-211, 2014.
- FELDER, R. M.; SPURLIN, J. E. Applications, reliability, and validity of the index of learning styles. **International Journal of Engineering Education**, Berlin, v. 21, n. 1, p. 103-112, 2005.
- GOMES, C. M. A.; MARQUES, E. L. L.; GOLINO, H. F. Validade incremental dos estilos legislativo, executivo e judiciário em relação ao rendimento escolar. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 2, n. 3, p. 31-46, 2014. Disponível em: <http://revistaepsi.com/artigo/2013-2014-ano3-volume2-artigo3/>. Acesso em: 10 set. 2016.
- HASSAN, F. F. S. Relationship between coping strategies and thinking styles among university students. **Journal of Psychiatry**, Asean, v. 15, n. 1, p. 14-22, 2014.
- INÁCIO, F. F. **Memória, estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem**: estudando os transtornos do neurodesenvolvimento em alunos do ensino fundamental e percepção de seus professores. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- MARTÍNEZ, O. L.; BRUFAÚ, R. M. Estilos de pensamiento y creatividad. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 26, n. 2, p. 254-258, 2010.
- MUGHAL, Y. H. et al. Synthesizing the theories and models of cognitive style: reviewing the literature. **Science International**, Lahore, v. 28, n.2, p.1463-1468, 2016.
- STERNBERG, R. J. **The triarchic mind**: A new theory of human intelligence. New York: Viking, 1988.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. **Thinking styles inventory**. Unpublished: Yale University, 1992.
- STERNBERG, R. J.; CASTEJÓN, J. L.; BERMEJO, M. R. Estilo Intelectual y Rendimiento Académico. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 17, n. 1, p. 33-46, 1999.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. F. **Thinking styles inventory**: revised. Unpublished: Yale University, 2003.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. F. **Thinking styles inventory**: revised II (TSI-R2). Unpublished: Tufts University, 2007.
- TAI, R. **The impact of teaching styles on students' learning styles and career interests**. 2012. PhD Thesis, University of Hong Kong, Hong Kong, 2012.
- ZHANG, L. F. Thinking styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. **Educational Psychology**, Dorchester on Thames, v. 22, n. 3, p. 331-348, 2002.
- ZHANG, L. F. Do age and gender make a difference in the relationship between intellectual styles and abilities? **European Journal of Psychology of Education**, Portugal, v. 25, n. 1, p. 87-103, 2010.
- ZHANG, L. F. The developing field of intellectual styles: four recent endeavours. **Learning and Individual Differences**, London, v. 21, n. 3, p. 311-318, 2011.
- ZHANG, L. F. Fostering successful intellectual styles for creativity. **Asia Pacific Education Review**, Seoul, v. 16, n. 2, p. 183-192, 2015.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. **Educational Research Journal**, Washington, v. 13, n. 1, p. 41-62, 1998.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**, Maryland, v. 17, n. 1, p. 1-53, 2005.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. **The nature of intellectual styles**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J.; RAYNER, S. **Handbook of Intellectual Styles: Preferences in Cognition, Learning, and Thinking**. New York: Springer Publishing Company, 2012.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em novembro de 2016.

A AÇÃO DOCENTE PELO DO OLHAR DO PROFESSOR: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO¹

MARIA LUZIA SILVA MARIANO²

RESUMO: O sistema educacional de uma sociedade é responsável pela educação e socialização dos indivíduos, sendo as escolas e as universidades as instituições sociais que desempenham esse papel. O presente trabalho teve como objetivo conceber o conceito de ação docente que o professor universitário apresenta e como ele elabora as suas aulas e exerce a sua docência a partir deste conceito. A base teórico-metodológica utilizada foi o materialismo histórico e dialético. Para tanto, foi realizada uma entrevista semiestruturada com duração de cerca de 30 minutos com um professor de uma universidade pública do norte do Paraná. Foi possível perceber na fala do professor que apesar de uma didática classificada por ele mesmo como tradicional, os alunos apreendem o conteúdo de uma forma eficiente e ele exerce sua prática docente a fim de proporcionar a seus alunos o conhecimento como um todo.

Palavras-chave: Prática de ensino. Educação. Ensino superior.

TEACHER'S ACTION FOR TEACHER'S LOOK: A DIALECTICAL APPROACH

ABSTRACT: The educational system of a society is responsible for the education and socialization of individuals and schools and social institutions universities that play this role. This study aimed to develop the concept of teaching activities that the university teacher presents and how he prepares his lessons and exercises his teaching from that concept. The theoretical and methodological basis used is the historical and dialectical materialism. For this purpose, a semi-structured interview lasting about 30 minutes with a professor at a public university in the north of Paraná-Brazil was held. It was possible to perceive to the speech teacher who despite a didactic classified by himself as traditional students grasp the content in an efficient manner and he exercises his teaching practice in order to provide its students with the knowledge as a whole.

Keywords: Teaching practice. Education. Higher education.

LA ACCIÓN DOCENTE DESDE LA MIRADA DEL PROFESOR: UN ABORDAJE DIALÉCTICO

RESUMEN: El sistema educativo de una sociedad es responsable por la educación y socialización de los individuos y son las escuelas y las universidades las instituciones sociales que desempeñan este papel. Este estudio tuvo como objetivo desarrollar el concepto de la actividad docente que el profesor universitario presenta y cómo prepara sus clases y ejerce su enseñanza a partir de este concepto. La base teórica y metodológica utilizada es el materialismo histórico y dialéctico. Para ese propósito, se realizó una entrevista semiestruturada de duración de unos 30 minutos con un profesor en una

¹ Doutora em Letras. Docente da Universidade Estadual de Londrina – UEL. sandrafranco26@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL.

universidad pública en el norte de Paraná-Brasil. Fue posible percibir en el habla del profesor que, a pesar de una didáctica clasificada por sí mismo como tradicional, los estudiantes comprenden el contenido de una manera eficiente y ejerce su práctica docente con el fin de proporcionar a sus estudiantes el conocimiento en su todo.

Palabras clave: Acción docente. Educación. Educación superior.

Introdução

O presente trabalho está atrelado ao projeto denominado “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”, integrante do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), que é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O projeto atua em uma universidade pública do norte do Paraná, tendo como integrantes alunos bolsistas da graduação em Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como professores da educação básica e também do ensino superior. O objetivo é promover e impulsionar estudos e pesquisas em educação, possibilitando a articulação entre o ensino superior e a educação básica e também promover a produção acadêmica. O programa OBEDUC visa também a valorização da *práxis* pedagógica, desta forma, a pesquisa se estendeu até o ensino superior, de forma mais específica ao curso de Pedagogia.

Assim sendo, este trabalho se estruturará de forma qualitativa, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético. Partindo dessa premissa, uma vez que para que se conheça a forma como a educação e todo o sistema educacional estão estruturados, é necessário que se conheça primeiro a história da sociedade em que estão inseridos (LOMBARDI, 2010).

De acordo com Lombardi (2010), é o modo de produção da vida material de uma sociedade que vai determinar a forma de pensar, agir e transmitir as ideias e os conhecimentos que os homens têm acerca da realidade natural, social e da sua própria vida. Sendo assim, a educação e também o ensino são determinados por essa forma de produção, pelo sistema econômico dominante, ou seja, o sistema capitalista. Com isso, torna-se impossível estudar a educação e o sistema educacional de forma isolada da vida social, visto que todas as esferas da vida social se transformam e se articulam em consonância com a maneira de produção da existência humana.

Sem desejar retomar aqui todo o percurso da educação ao longo da história da civilização, é necessário ter claro que a forma educacional e escolar como hoje é concebida nas escolas tem seus moldes na ascensão e consolidação do capitalismo como sistema econômico vigente, decorrente das Revoluções Burguesas enfrentadas no final do século XIX. Mas é preciso ter claro também que nas grandes civilizações antigas como Grécia e Roma já era possível verificar a manutenção da estrutura social por meio do sistema educacional.

Nessas antigas civilizações ocidentais, até os sete anos, a educação das crianças era feita em casa, por intermédio do contato com os pais e empregados. Dos sete anos em diante, a educação dos meninos era dada fora de casa, mas só tinham acesso de fato a ela os meninos livres nobres, que aprenderiam o todo necessário para dar continuidade a sua posição social. Os meninos livres plebeus chegavam no máximo até os chamados ‘mestre-escola’, no qual iam aprender uma profissão e os meninos escravos aprendiam apenas o que eles eram obrigados a fazer com suas tarefas diárias. Dessa forma, Brandão (2003) afirma que existia, de um lado a prática de instruir para o trabalho e do outro a de educar para a vida e o poder que determina a vida social.

Portanto, é possível identificar na estrutura da educação dessas antigas sociedades ocidentais a manutenção das classes sociais existentes. As crianças não eram vistas como iguais, mas sim previamente classificadas. Cada menino recebia a educação condizente com a classe social à que pertencia, necessária para que a sociedade continuasse funcionando sem alterações significativas, perpetuando assim o padrão de conduta de cada cidadão.

Posteriormente, as Revoluções Burguesas encaradas principalmente pela Europa durante os séculos XVIII e XIX carregavam um ideal de igualdade entre os homens, sobretudo a Revolução Francesa, que tinha como lema ‘Liberdade, Igualdade e Fraternidade’. Sendo assim, Buffa, Arroyo e Nosella (2007, p. 22) ressaltam que o discurso burguês era de uma educação de base igual para todos, vista a igualdade natural dos homens. O que não se dizia é que o ideal de educação para todos visava disciplinar os alunos para que posteriormente viessem a trabalhar nas fábricas e não instruí-los de modo a qualificar a sua mão-de-obra.

Nas cidades no fim do século XVIII, são criadas escolas de um tipo novo destinadas explicitamente a “todas as crianças”, *inclusive* as do “povo” que, no entanto, para exercerem os ofícios que lhes seriam atribuídos, não necessitavam dos “saberes” transmitidos pela escola (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13 – grifos dos autores).

Instruir minimamente os cidadãos era necessário para que o sistema capitalista que se encontrava em plena ascensão se consolidasse, já que a socialização dos indivíduos, como explicita Braverman (1987), se daria a partir de então, majoritariamente, no meio urbano, nas escolas e não mais nas fazendas, na igreja ou na comunidade como era anteriormente no meio rural. As novas formas de produção exigiam a mínima qualificação dos trabalhadores e também os novos padrões de consumo que emergiam juntamente com o sistema.

A capacidade de ler, escrever e efetuar operações aritméticas simples é uma exigência do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas também

para o consumo, para concordância com as normas da sociedade e obediência à lei (BRAVERMAN, 1987, p. 369).

Nesse contexto, foi imprescindível que o Estado assumisse seu papel como mantenedor das condições das relações sociais presentes em toda a sociedade, pois segundo Braverman (1987, p. 242) "[...] o estado é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja". Sendo assim, por ser a escola a instituição responsável pelo papel de socialização e preparação dos indivíduos para a futura vida em sociedade, o Estado deveria assumir o seu controle e a sua manutenção financeira.

Sendo a educação esfera fundamental da vida social e determinada pelo sistema capitalista, o sistema de ensino vigente também é pensado e elaborado pelas e para as classes dominantes, e estas classes não pensam no contexto social e cultural em que cada aluno está inserido. Dessa forma, as diferenças se perpetuam e a desigualdade na qualidade do ensino é cada vez mais evidente. A burguesia exerce a sua hegemonia em todos os setores da sociedade, não sendo diferente com a educação, ficando cada vez mais distante o ideal proposto por Marx e Engels, segundo Lombardi (2012, p. 119), de uma "[...] educação pública (estatal), gratuita, laica, obrigatória e universal [...], de modo a assegurar a abolição do monopólio burguês da cultura e do conhecimento".

Não há como negar a responsabilidade do Estado em oferecer um sistema educacional laico, livre de ideologias e de qualidade aos cidadãos, pois como já foi dito, a educação é uma dimensão essencial da vida social. Porém, o que se percebe é todo o aparato educacional e também os outros segmentos da sociedade postos em função e sob o domínio da burguesia.

Marx e Engels não duvidavam que era necessário às instituições públicas se responsabilizarem pela educação. Eles repudiavam o controle que o Estado exercia sobre ela, já que esse repúdio era a forma de impedir que a burguesia contasse, além dos outros poderes de que já dispunha, de todo o aparato escolar posto a seu serviço (LOMBARDI, 2012, p. 115).

Com isso, a educação se torna um produto que tem como principal objetivo atingir os interesses das classes dominantes e formar a mão-de-obra necessária para a manutenção da sociedade burguesa, ficando o sistema educacional sujeito às relações políticas e econômicas. Apesar do crescente acesso à educação que se pode perceber nos últimos anos no país, ao que parece não houve uma real preocupação do sistema governamental em investir na qualidade da educação ofertada aos alunos. A preocupação se manteve em um ensino que vise apenas formar cidadãos capazes de continuar reproduzindo o sistema.

A educação proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para

outra, deveria se destinar a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências, como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas (LOMBARDI, 2012, p. 114).

No entanto, ao olhar para o sistema educacional, é possível perceber que o aluno não é formado no todo, visando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Ainda segundo Lombardi (2012), proporcionar ao indivíduo uma formação plena, se caracteriza por sua formação completa, que proporcione o desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. No entanto, tanto o sistema educacional público quanto o privado trabalham de acordo com o ideal burguês da formação unilateral dos indivíduos.

A Ação Docente como Possibilidade de Emancipação Humana

Manacorda (2007) salienta que a educação é o meio responsável pela transformação do homem em um ser social, no entanto, da forma como está posta, a educação é insuficiente para suprir as demandas da sociedade atual. Para o autor, a sociedade precisa da educação, pois é ela quem vai formar o indivíduo de forma imediata, mas o sistema educacional ainda não conseguiu definir se forma o indivíduo especializado e reflexivo ou apenas aquele que consumirá o que lhe for apresentado de forma desinteressada.

Refletindo acerca do ideal de educação proposto por Marx e Engels, os autores acreditavam em uma educação que instrísse a todas as crianças de forma indistinta, em instituições públicas e nacionais. Os autores afirmavam ainda que o ensino seria o responsável por eliminar dos jovens o caráter unilateral que é imposto pela forma como a divisão do trabalho está estruturada, proporcionando-lhes a formação omnilateral, ou onilateral, necessária ao pleno desenvolvimento de todo cidadão (MANACORDA, 2011). A omnilateralidade, ou onilateralidade, pode ser definida como

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

Dessa forma, a formação omnilateral diz respeito à formação do cidadão de uma forma total, completa, e não fragmentada. Marx e Engels (2007) viam a educação como um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade burguesa vigente. A educação quando exercida a fim de formar esse ser omnilateral proporciona que o homem reflita a realidade em que está inserido e consiga superá-la. Os autores defenderam escolas livres da influência da igreja e do Estado, que proporcionasse uma formação omnilateral, em que todas as esferas da vida humana fossem desenvolvidas de forma

igual e com a mesma importância.

Ao perceber a maneira como o ensino universitário está posto, segundo Cunha (2005), o grande desafio encontrado atualmente é romper com a lógica de mercado imposta pelo sistema econômico vigente. Cessar com as políticas dominantes que perpetuam a hegemonia capitalista pode ser considerado o passo inicial para que a universidade possa proporcionar aos graduandos a formação necessária para que se alcance uma docência emancipatória, em que sejam buscados conhecimentos que proporcionem ao aluno conhecer e compreender a realidade estabelecida.

Chauí (2003) enfatiza que para que a universidade possa voltar a ser vista sob a perspectiva da formação é imprescindível que o Estado deixe de encarar a educação como um gasto público, como um serviço que pode ser vendido ao ser ofertado na segmentação privada, e passe a ser vista como direito de cada cidadão e um investimento social. A autora diz também que é necessário que haja a valorização da pesquisa, fortalecendo o tripé inicial da universidade que se dá entre ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, o que se percebe cada vez mais no âmbito universitário é a operacionalização do ensino e da prática docente, em que não há a preocupação com a construção do conhecimento e com a formação intelectual. Os professores e seus alunos são cobrados e avaliados pelo seu índice de produtividade, participação em eventos e publicações em periódicos (CHAUÍ, 1999). Sendo assim, a formação dos graduandos fica para segundo plano, para quando eles conseguirem cumprir todas as obrigações e prazos determinados.

De acordo com Veiga (2014), o ato de formar um indivíduo não pode ser considerado algo pronto ou que se finaliza, a formação deve ser considerada como um processo em constante construção e desenvolvimento. Para a formação de professores, é preciso que se compreenda a importância do papel assumido pela docência e que aconteça o aprofundamento crítico-pedagógico desse profissional em formação, a fim de que o profissional consiga desenvolver os ideais de formação, reflexão e crítica.

O docente em formação precisa apreender a importância da *práxis* pedagógica, que segundo Vasconcellos e Oliveira (2013, p. 130), é a “[...] relação indissociável entre teoria e prática”. Ainda de acordo com as autoras, é importante também a percepção por parte dos alunos de que a atividade docente requer conhecimentos especializados e que também envolve questões éticas e pessoais. Para tanto, o professor figura como exemplo e modelo aos seus alunos em relação aos quesitos citados.

De acordo com Veiga (2014), a mediação entre conhecimento, a prática pedagógica e a in-

tencionalidade do ensino são elementos que conectam professor e aluno, em uma relação de compromisso com a aprendizagem e a construção do conhecimento. Enquanto o professor ensina seu aluno a aprender, a pesquisar, a ensinar e a avaliar, o professor também aprende a aprender, a pesquisar e aperfeiçoa sua prática em ensinar e avaliar. O processo de ensino-aprendizagem não é uma via de mão única, é um movimento de reciprocidade.

Face ao que foi apresentado, é possível perceber a importância de se proporcionar aos estudantes, de uma forma geral, essa formação omnilateral, que possibilite a compreensão e a superação da sociedade. Sendo assim, o objetivo do presente estudo foi o de conceber o conceito de ação docente que o professor universitário apresenta e como ele elabora as suas aulas e exerce a sua docência a partir desse conceito.

Metodologia

As análises e reflexões aqui contidas foram feitas a partir de uma entrevista semiestruturada com um professor de uma universidade pública do norte do Paraná. Foi realizado um contato inicial com o professor universitário a fim de explicar brevemente o objetivo do contato e verificar a possibilidade e disponibilidade do mesmo para a realização da entrevista. Como o professor aceitou responder às questões, foi agendado um dia e horário para a realização da entrevista, que durou cerca de 30 minutos.

Inicialmente, foram elaboradas quatro questões para a entrevista, sendo elas: Qual a sua área de formação? Tempo de exercício como docente universitário? O que você entende por ação docente? De que maneira você acha que a ação docente influencia na formação dos seus alunos? No entanto, com o desenvolvimento da conversa, as perguntas foram aumentando e se fizeram essenciais para a conclusão da entrevista. Dessa forma, na sequência serão apresentadas as respostas do professor para as questões propostas e também serão feitas as discussões pertinentes a partir dos conceitos apresentados pelo professor.

É importante ressaltar que o projeto ao qual o presente trabalho está atrelado atendeu a todos os dispositivos da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares. Ele também foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade a qual o projeto está vinculado (Parecer nº. 112481/2014).

Resultados e Discussão

No dia e horário previamente agendados, uma das autoras se encontrou com o professor

para a realização da entrevista. Antes do início da gravação, a entrevistadora explicou de forma mais detalhada ao professor o objetivo da entrevista e também deixou claro que sua identidade seria mantida em sigilo. O professor então confirmou a participação e autorizou o início da gravação das respostas. Diante da resposta afirmativa do professor, a entrevistadora ligou o gravador e a entrevista começou. As respostas foram transcritas na íntegra, exatamente como o professor falou, por isto em alguns momentos vícios de linguagem aparecem no decorrer da transcrição.

A primeira pergunta feita ao professor foi: *Qual a sua área de formação: “Graduado em Ciências Sociais com Mestrado e Doutorado em Sociologia, Especialização em Ensino de Sociologia”.* *Tempo como docente universitário e em quais cursos:*

20 anos no ensino superior³. O curso de Ciências Sociais oferta disciplinas para vários outros cursos, então a gente acaba circulando por vários cursos. Já trabalhei em quase todos os cursos da universidade que têm licenciatura e que têm Sociologia. Ultimamente tenho me fixado no curso de Pedagogia, com a disciplina de Sociologia da Educação e em Ciências Sociais trabalhei ano passado a disciplina Educação e Sociedade. Repeti o curso que dou na Pedagogia com as diferenças necessárias de aprofundamento que pede, né?! As minhas experiências mais recentes foram em Metodologia (4/5 anos) e a última Educação e Sociedade. Um curso que tenho uma posição mais fixa, há mais de 10 anos é o de especialização em Ensino de Sociologia, cuidando dos Seminários de Pesquisa.

A partir das respostas do professor é possível perceber que ele tem uma vasta experiência no ensino superior e não somente em um curso de graduação. Trabalhar os conteúdos propostos e previstos nos cursos de graduação não é uma tarefa fácil. O problema se intensifica quando o curso visa formar um profissional polivalente, como é o caso dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia. Proporcionar aos alunos uma conduta que seja crítica e reflexiva perante os conteúdos e à sociedade são condições essenciais ao pleno desenvolvimento humano e social de cada graduando (FRANCO; MARIANO, 2015). A segunda pergunta realizada foi: *O que você entende por ação docente?*

Não sei... Pegando a terminologia tenho a impressão que se refere à prática pedagógica em sala de aula, né? Então provavelmente os instrumentos, mecanismos que eu seleciono pra desenvolver a atividade de ensino em sala de aula, provavelmente trata-se disso, né? Então provavelmente inclui, imagino, né... se for me pedir pra definir conforme a gente tá falando acho que é a inclusão aí dos recursos didáticos, seleção de conteúdo, o planejamento de abordagem que eu faço, provavelmente a ação docente deve ser isso, pode ser isso, não sei né... A minha prática, mas obviamente que ela inclui assim, diz respeito a todas às dimensões que me permitem a prática lá, desenvolvida

³ Ao responder, o professor disse o nome da universidade em que atua, no entanto, para que o seu anonimato seja mantido, em todas as situações em que ele citou o nome da universidade, o termo foi trocado de maneira que o entendimento e o significado do que ele estava dizendo não fossem alterados.

naquele momento, o que com certeza então insere as pesquisas que eu faço antes, as atividades de formação continua que eu desenvolvo, imagino que seja isso.

Considerando as respostas do professor, é possível inferir que a docência precisa ser entendida como uma ação complexa que não pode separar teoria e prática, e que deve proporcionar tanto ao aluno quanto ao professor reflexões críticas acerca dos conteúdos e também da realidade social como um todo. Mas é preciso compreender também o contexto em que a universidade e consequentemente a docência estão inseridas. Ambas são circundadas e influenciadas por diferentes especificidades e questões de cunho político, econômico e social (VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2013; VEIGA, 2014).

A respeito do planejamento das aulas, Leal (2005) assevera que planejar é algo que está ligado a várias esferas da nossa vida e que visa atingir o mais alto nível de eficiência em determinada ação. Para a autora, o planejamento das atividades educacionais é um ato pedagógico que envolve a intencionalidade do professor em relação aos seus alunos. A prática educativa exige que o professor reflita sobre seus objetivos, conteúdos e também os procedimentos metodológicos que serão realizados.

Na sequência, o professor foi perguntado sobre como ele entendia que a sua ação docente influenciava os seus alunos: *De que maneira você entende que essa ação docente influencia na formação dos seus alunos?*

Como assim, né? Porque se... se ...é contratado pra dar aula, que é pra formar lá, né? A expectativa é que a gente cumpra o que a instituição espera, que você, por exemplo, ofereça pros alunos o que tá programado lá no programa, que está registrado no programa, que você leve aos alunos aquele conteúdo e garanta uma certa apreensão, um entendimento deles, eu tenho a impressão que a expectativa é essa, né? Que é uma responsabilidade que você assume por contrato com a universidade. Acho que formalmente é isso. Agora para além disso, acho que a gente sempre nutre as expectativas que dizem mais respeito à gente mesmo, né? Há a esperança de que o feedback seja real, o aprendizado aconteça de fato, que eles progridam em termos de acesso ao saber elaborado, essa é a expectativa que tem.

Chauí (1999, 2003) argumenta que é a lógica de mercado estabelecida pelo sistema capitalista que regula o ensino que é ofertado, seja na educação básica ou na superior. Dessa forma, ao refletir sobre quando o professor diz que é contratado para formar e que se estabelece um contrato com a universidade, fica nítida a lógica mercadológica capitalista, em que se estabelece um contrato de compra e venda de serviços.

Com efeito, ao assumir a lógica do capital, a universidade deixou de ser uma instituição de

estudo e formadora por excelência, tornando-se uma empresa educacional, em que o lucro e a utilidade são priorizados em detrimento do pensamento crítico e reflexivo. Os currículos, programas educacionais e atividades foram alterados a fim de garantir a inserção do estudante no mercado de trabalho, para suprir as necessidades ditadas pelo mercado que não quer pessoas que discutam, apenas que produzam e consumam (BENTO, 2014; CHAUI, 1999).

Com isso, a educação se torna um produto que tem como principal objetivo atingir os interesses das classes dominantes e formar a mão-de-obra necessária para a manutenção da sociedade burguesa, ficando o sistema educacional sujeito às relações políticas e econômicas. Apesar do crescente acesso à educação que se pode perceber nos últimos anos no país, ao que parece não houve uma real preocupação do sistema governamental em investir na qualidade da educação ofertada aos alunos. A preocupação se manteve em um ensino que vise apenas formar cidadãos capazes de continuar reproduzindo o sistema.

Romper com essa lógica mercadológica que domina o âmbito universitário não é uma tarefa fácil, principalmente porque essa lógica da sociedade espera que os docentes formem pessoas competentes que atendam de forma eficiente as necessidades do mercado (GEORGEN, 2014). No entanto, é necessário que os programas universitários, principalmente os voltados para a formação docente (os cursos de licenciatura), sejam estruturados e organizados de forma que seja possível o professor conciliar o pensamento crítico, a prática docente eficiente e também a pesquisa, transmitindo estes valores aos seus alunos (VEIGA, 2014).

Continuando o diálogo, a entrevistadora perguntou a respeito da expectativa do professor:

E você acha que dá para perceber isso que você está falando, essa expectativa que o professor tem:

Ah, o sistema de avaliação que a gente usa, usa um pouco pra isso, né? Porque a universidade instrui e também com as nossas particularidades, né? Pelo sistema de avaliação, assim... duas por semestre ou duas por bimestre, são provas que eu aplico, algumas são cobrança de leitura de texto, então eu peço assim, a cobrança de compreensão do texto e outras assim, de caráter mais reflexivo, analítico pra associar as teorias apresentadas, os conceitos apresentados à leitura de fatos e fenômenos da realidade. Então esse tipo de atividade eu acho que dá... te permite um parâmetro, né? Eu acho que é limitado também, porque é avaliação assim, muito rápido, não tem acompanhamento individual dos alunos. Então eu acho que o entendimento que a gente tem, a compreensão sobre a apreensão que eles estão tendo, eu acho que é bem limitada, não só no meu caso, acho que no conjunto dos colegas, né? Mas uma outra coisa que eu faço com regularidade é o sistema de avaliação do meu trabalho, que aí amplia um pouco a possibilidade da gente entender se tá dando certo, se pra eles tá funcionando. Eu acho assim, entre o propósito do programa, que tá combinando de levar aos alunos, de fazer com que eles compreendam ao final do ano, passando um ano na disciplina, eu acho

que não atinge completamente, atinge satisfatoriamente talvez, por N razões. Mas uma avaliação bem cuidadosa, um teste mais longo sobre o aprendizado na disciplina eu acho que ia revelar que ele é razoável apenas, mas eu tenho a impressão que isso é um fato de todas as disciplinas. Conversando com os colegas e observando como os alunos reproduzem o que eles deveriam saber a partir de outras disciplinas é a impressão que eu tenho.

A diversidade dos programas de ensino não permite o aprofundamento teórico necessário nos conteúdos trabalhados, e também os sistemas de avaliação não permitem que o professor consiga de fato perceber o aprendizado de seus alunos. Chauí (1999, 2003) defende a mudança do sistema universitário dividido em créditos a serem cumpridos e também o fim do encurtamento dos programas de ensino. A autora diz que o ensino universitário tem se constituído de uma forma esvaziada de conteúdos, em que são compartilhados slides, xerox com fragmentos de textos de forma que não acontece o aprofundamento teórico necessário à formação do futuro profissional.

A quinta pergunta foi: *Você acredita então que eles reproduzem os conceitos, mas eles não conseguem compreender as questões sociais que estão envolvidas:*

Não, acho que não chego a tentar verificar o grau de compreensão nesse nível, tô me referindo especificamente por exemplo ao conteúdo que eu trabalho e talvez dê pra pegar um pouco o posicionamento deles em relação a algum conteúdo trabalhado em outra disciplina parecida com a minha. Então, o que eu noto é que o aprendizado deles também assim, tô falando do aprendizado médio, porque tem variações lá, tem aluno que vai mais longe, devido a background né, capital anterior, capital cultural o aluno se adianta, a compreensão é melhor... E alguns pela deficiência nesse caso, um pouco menor, né? O que eu acho assim, é que a compreensão mediana do que eu ofereço não corresponde ao que está previsto de aprendizado lá. Agora, eu não tenho certeza pra afirmar isso. Eu acho que o sistema de avaliação não permite isso, não dá pra... Você dá uma questão dissertativa lá, por exemplo, faça uma síntese do que eu tratei nesse bimestre e tal, não sei... é o que eu faço um pouco, mas acho que o resultado ele ainda não é capaz de expressar como eles absorveram o que eu tô tratando ali. Só que a minha disciplina é no primeiro ano, então eles estão tendo... uma boa parte deles o primeiro contato com esse tipo de reflexão, porque eu trabalho lá as funções sociais da escola do ponto de vista sociológico, no 1º ano do curso de Pedagogia, por exemplo, eu tô me atendo mais lá porque é onde eu tenho trabalhado há mais tempo. Então, em relação a ... é que você está muito preocupada com isso, né? De ser eficiente, eficaz o trabalho... eu tô tendo essa impressão.

Quando o professor se refere a background, capital anterior e capital cultural, é possível retomar o conceito de Bourdieu e Passeron (2008) a respeito de capital cultural. Os autores concebem a escola como um sistema responsável pela reprodução das desigualdades, não desempenhando qualquer papel transformador. De acordo com Bourdieu e Passeron (2008), o capital cultural transmitido ao indivíduo dentro do grupo familiar é o responsável por sua formação intelectual e pessoal. A escola,

ao utilizar e transmitir a linguagem cultural dos grupos dominantes, exclui aqueles que não tiveram contato com este tipo de linguagem, ou seja, exclui as classes dominadas.

Na sequência, a entrevistadora esclareceu uma dúvida do professor para que a entrevista prosseguisse: *Não, não é essa questão, é a maneira como o professor leva mesmo o conteúdo, os recursos que ele utiliza, o método de avaliação... Você disse que são avaliações, mas se são seminários, se são artigos produzidos ao final da disciplina:*

Então, eu trabalho no que eu chamo de sistema tradicional, eu trabalho com aula expositiva, só que num tipo de trabalho que estimula, porque prevê um diálogo, participação só que dialogada, principalmente. Eu uso o quadro negro e giz, uso pouco recurso eletrônico. Datashow, por exemplo eu não usei nenhuma vez neste ano. E às vezes faço indicação de filmes e ocasionalmente eles assistem 1 ou 2 filmes comigo durante o ano, lá na Pedagogia. Então, por causa do conteúdo, que é uma discussão sobre o papel da escola, então, analítico, reflexivo, a metodologia é a do diálogo. Então eu faço a exposição de conteúdo, baseada um pouco também em leituras prévias que eu indico pra eles, que eu cobro antes das aulas, e aí eu fico na expectativa de que eu apresento um pouco a discussão e a partir de um momento ela vai caminhando com a participação deles, a partir dos exemplos que eu dou, das ilustrações que eu faço.

É interessante perceber que o professor tem consciência de que utiliza uma metodologia de ensino tradicional, sem que sejam utilizados muitos recursos didáticos. No entanto, ele mesmo argumenta que a metodologia também é pautada no diálogo, que a aula não é meramente expositiva, o que permite que o aluno se expresse e esclareça suas possíveis dúvidas.

Apesar da afirmação do professor de que a aula se desenvolve bem com a metodologia por ele utilizada, diversos estudos mostram que a utilização de materiais didáticos que fujam dos convencionalmente utilizados, como apenas utilizar o quadro negro, fazem com que os conteúdos se tornem mais atrativos para os alunos. As tecnologias e as metodologias de ensino diferenciadas, como a utilização de slides, *datashow*, curtas metragem etc., são aliadas ao processo de ensino, prendendo a atenção dos alunos e proporcionando o seu desenvolvimento crítico-reflexivo (GASPARIN, 2012).

Então a aula é conduzida de acordo também com o que eles também trazem de feedback?

É... se eles interferem pouco por causa do baixo conhecimento em relação ao assunto, aí eu vou tocando a aula no roteiro programado previamente por mim. Agora eu sempre tenho a expectativa de que eles venham a fazer intervenções e aí eu vou alterando o roteiro um pouco, progrido, recuo, aprofundo o tema, eu vou fazendo assim. Eu tenho a impressão de que funciona assim, apesar de as turmas terem 40 alunos, 42, uma 43, assim, eles participam, ficam concentrados quase por todo o tempo, então... Agora, de novo, saber se tá funcionando para eles, né? Eu acho que funciona um pouco só, mas não

tem a ver muito com a minha metodologia não, tem a ver com o tempo das aulas, o capital escolar prévio deles, que da maior parte é bem baixo, que acho que é um traço comum dos alunos de Licenciatura. No caso das turmas da noite, o tempo para leitura, isso compromete um pouco também o grau de apreensão, então são elementos que teria que considerar. Aí, da experiência aqui nas Ciências Sociais, varia muito, porque eu trabalhei com anos diferentes, mas vamos pegar a última experiência que eu trabalhei com alunos do 3º ano. Era uma discussão sobre a relação entre educação e sociedade. Aí eu trabalhei com a mesma estrutura do curso de lá, que é função social da escola, sistema escolar da educação básica. O que eu fiz aqui de diferente, foi que eu pedi aqui pra lerem mais, pra lerem textos originais e menos comentadores. Mas aqui já eram alunos mais maduros, com domínio prévio de conceitos básico. Que aí eu trabalho lá, como eu trabalho aqui, eu trabalhei autores da Sociologia, então eu trabalho Durkheim, então eu trabalho, por exemplo a função da socialização, aí o Émile Durkheim, que você conhece, né? É um autor bastante importante pra fazer essa discussão, sobre a tarefa da escola na socialização. Só que lá na Pedagogia, 1º ano, é o primeiro contato, eu dou um texto do Durkheim, mas dou um texto meu também organizando as ideias dele, mais amplo, apresentando a Sociologia dele. Agora aqui, aqui por exemplo, essa etapa eu... Eles já puderam ler mais de um texto do Durkheim vai direto, é mais rápido, depois eu trabalho Marx, Freud, depois trabalho Bourdieu. Por exemplo, Bourdieu lá na Pedagogia eu trabalho com um comentador, aqui lê 3 ou 4 textos dele mesmo. Mas essa é uma possibilidade por causa da maturidade dos alunos daqui, do tipo de formação em relação aos conteúdos que eles têm antes. A prática, a ação docente aqui, a previsão é que fosse idêntica à de lá também, aula expositiva. Uma coisa que eu uso bastante e que me ajuda é que eu ilustro, eu vou permanentemente ilustrando o que eu tô discutindo com demonstração de eventos, de situações de casos, de fatos, então... e o principal recurso que eu uso são notícias de jornal e de revista.

E aí eles conseguem associar com a realidade?

Sim, aí eu xeroco pra eles, trato o tema lá, aí eu ilustro e a gente discute. Vou dar um exemplo pra ficar claro: Ontem dei aula lá, eu tô discutindo a relação entre educação e trabalho, a função de como é que a gente poderia compreender a função prevista na Constituição Federal que delega à escola entre os seus papéis o de preparar para o trabalho. Eu tô tentando mostrar pra eles qual é a ideia de trabalho que está presente ali, depois a que está presente na LDB e aparece com frequência nos documentos, nas orientações e diretrizes curriculares, né. Eu tô sugerindo pra eles que a ideia de trabalho presente na Constituição é a que sugere que trabalho é igual trabalho no mercado de trabalho, trabalho igual forma concreta de trabalho, trabalho igual forma histórica atual de trabalho que predomina. E se é isso, então o que é o trabalho de fato pra aquela perspectiva, qual é a forma predominante de trabalho hoje. Aí sugeri pra eles também que mesmo quando a gente faz essa indicação, nós temos duas interpretações que têm um embate, que fazem uma disputa em torno da definição do que é o trabalho hoje. Uma que sugere que o trabalho continua... embora a sociedade não tenha mais o setor industrial como predominante na estrutura de economia, mas o trabalho continuaria no modelo de trabalho do setor industrial, adotado no setor de serviços, de

comércio, no setor terciário, mas o modelo, continuaria o modelo de trabalho que predomina, a forma de trabalho assalariado que predomina e suas características seriam ainda do tipo que a gente poderia qualificar de tipo operário, ou o trabalho na sociedade industrial. Aí eu caracterizei pra eles o que seria esse trabalho, aí aquelas características que seriam estruturais, da lógica desse modelo, então por exemplo, baseado na propriedade privada, o trabalho que é motivado pela busca do lucro, é um trabalho que em razão de ser motivado pela busca do lucro ele precisa, quando se organiza, né, organiza o processo de trabalho intentando o aproveitamento ótimo das capacidades de trabalho do trabalhador, em razão disso ele tem de ser um trabalho simplificado, em razão das características anteriores ele precisa ter relações sociais bastante hierarquizadas... Eu fui caracterizando, e aí, logo em seguida, eu apresentei pra eles uma reportagem da revista Carta Capital que era uma coletânea de denúncias junto à promotoria do trabalho de assédios no trabalho. Mas o que a reportagem mostrava de maneira interessante era como aquelas características que eu disse que há quem sugira que continuam servindo pra organizar o trabalho na sociedade apesar de algumas mudanças no mundo do trabalho e tal, elas realmente se põe ou se repõe ou ainda são bastante importantes em todos os setores da economia. Então é uma reportagem que mostra como no setor bancário você tem um controle estreito do trabalho, você tem uma busca permanente pela alta produtividade. Aí na rede de supermercados do Walmart, então em vários setores, né, em várias experiências de trabalho, pelo tipo de relato que tem nessa reportagem, havia a possibilidade de eu mostrar pra eles como esse modelo de tipo operário talvez ainda esteja em vigência mesmo. Então eu faço isso, aí eles leem, aí eu pedi pra tirar lá duas ou três características pra ilustrar. Então eu faço permanentemente assim, toda aula eu trato do conteúdo e xeroco alguma coisa pra eles... Acho que é isso, né?

Nesse ponto é possível perceber como o professor busca associar o conteúdo trabalhado com a realidade social vigente e também com os seus conhecimentos prévios. De acordo com Vigotski (2010), para que o ensino seja eficaz, o aluno precisa perceber a relação entre o seu conhecimento prévio, e o conhecimento que a ele está sendo apresentado na escola. Ao fazer essa relação, o aluno deixa a esfera menos elaborada, passa a compreender e ter domínio do que o cerca e, conseqüentemente, atinge a esfera mais elaborada do saber.

Sem que o aluno consiga fazer tais associações, o ensino não acontece de forma eficaz. Dessa forma, o conhecimento dos alunos permanece no senso comum e na mera repetição dos conceitos, sem que haja uma síntese de todo o conhecimento que se é possível adquirir (MARX, 2004). O professor, por sua vez, é o agente promotor desse conhecimento no seu todo, ele é o agente transmissor dos conteúdos escolares e também da realidade social vigente.

Considerações Finais

Face ao que foi exposto, é possível admitir que o materialismo histórico e dialético é uma

teoria que oportuniza esse olhar para a vida social como um todo e visa a formação integral do cidadão. É perceptível a necessidade de proporcionar essa formação docente aos profissionais oriundos das mais diversas áreas. É importante refletir acerca da formação do professor universitário, que muitas vezes não é preparado para o exercício da docência e sim para o exercício de determinada profissão, dando continuidade à lógica de que quem sabe fazer, também sabe ensinar. Dessa forma, ele não precisa ter uma formação didática, pois como profissional atuante, ele será capaz de ensinar a outros o exercício da profissão (CUNHA, 2005).

De acordo com Lombardi (2010), Marx, ao descrever a educação burguesa, a considerou improdutiva, unilateral e prolongada, que era exercida de tal forma que apenas desperdiçava e aumentava de forma inútil o trabalho docente e a energia despendida pelos alunos. O que era exigido dos alunos e, posteriormente, dos trabalhadores fabris era a mera repetição de operações simples que não exigiam de fato a aprendizagem ou a instrução. Contrariando o modelo fragmentado da educação proposto e praticado pela burguesia, Marx (1982) propôs um sistema educacional que fosse integral, amplo e flexível, a fim de formar o indivíduo social no seu todo.

Os conteúdos escolares, sejam eles referentes ao ensino básico ou ao superior, são muito amplos e extensos, o que faz com que cada conteúdo realmente seja visto de uma forma superficial, não permitindo que o professor se aprofunde no assunto e que o aluno realmente entenda e questione o tema que está sendo trabalhado. Apesar das diversas reformulações que o sistema de ensino nacional veio sofrendo, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), é possível admitir que ainda o que se prioriza é a formação unilateral dos alunos, pois o período que o aluno passa na escola ou na universidade não é o suficiente para que seja adquirido o conhecimento da totalidade de cada tema.

Referências

- BENTO, J. O. Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no Leito de Procrustes?. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 689-721, novembro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Capital cultural e comunicação pedagógica. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (Orgs.), **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 93-134.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2013.

BRAVERMAN, H. O Papel do Estado. In: BRAVERMAN, H. (Org.), **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1987. Cap. 14. p. 242-246.

BRAVERMAN, H. Nota Final Sobre Qualificação. In: BRAVERMAN, H. (Org.), **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1987. Cap. 20. p. 359-378.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão ?** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais.

CHAUÍ, M. Um solução universidade pública nova Perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2016.

CUNHA, M. I. et al. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, M. I. (Org.), **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

FRANCO, S. A. P.; MARIANO, M. L. S. As várias dimensões na trilogia Jogos Vorazes: uma aplicação prática para o ensino médio. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 119-130, maio-ago., 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2394/1653>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012 (Coleção educadores contemporânea).

GOERGEN, P. Tecnociência, Pensamento e Formação na Educação superior. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 561-584, novembro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun. 2016.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Ibero-Americana de Educação**, OEI, nº 37/3, 2005.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOMBARDI, J. C. Educação e Ensino em Marx e Engels. In: LUCENA, C.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.), **Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências Internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-125.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveria. Campinas: Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. Tradução Newton Ramos de Oliveira e Paolo Nosella. **Revista Histedbr** On-line, Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891/7454>. Acesso em: 13 jun. 2016.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política- Livro 1, Volume 1**. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. Tradução Luiz Claudio de Moura e Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VANCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. de. Docência na universidade: uma relação paradoxal entre a teoria e a prática formativa. **Ver. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 117-137, jan/jul. 2013.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da Docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, mai/ago 2014.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p.07-47, jul. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da mente**. São Paulo-SP: Martins Editora, 2010.

Recebido em outubro de 2016.
Aprovado em novembro de 2016.

RELAÇÕES FORMATIVAS NO PROCESSO DE PESQUISA NA E COM A ESCOLA¹

LAURA NOEMI CHALUH²

RESUMO: O presente artigo trata da inserção de uma pesquisadora em uma escola de ensino fundamental em um município do interior do Estado de São Paulo/Brasil. Problematiza a entrada da pesquisadora na sala de aula ao acompanhar o trabalho pedagógico de duas professoras ao longo de um ano letivo. São consideradas as práticas de pesquisa construídas a partir do encontro com elas e discute-se o sentido da presença dessa pesquisadora na sala de aula e na escola. O trabalho, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, baseia-se em autores tais como Bakhtin, Freitas e Amorim. O trabalho apresenta uma perspectiva de fazer “pesquisa *na e com a escola*” que está sustentada por uma trilogia – *pesquisa-alteridade-formação*. Perspectiva que indicia encaminhamentos teórico-metodológicos que dizem da potencialidade da pesquisa nos processos formativos de todos os sujeitos implicados na escola e na universidade, destacando a dimensão dialógica e de colaboração nas práticas de pesquisa.

Palavras-chave: Formação. Pesquisa. Escola.

FORMATIVE RELATIONS IN THE PROCESS OF RESEARCHING IN AND WITH THE SCHOOL

ABSTRACT: This article presents the insertion of a researcher at a primary school in a town in the interior of Estado de São Paulo-Brasil. It shows the problems faced by the researcher into the classroom when following the pedagogical work of two teachers over a school year. Research practices built during their meeting are considered and the meaning of the presence of this researcher in the classroom and school is discussed. This work, from a socio-historical perspective, is based on authors such as Bakhtin, Freitas and Amorim. This work presents the perspective of research "in and with school" that is supported by a trilogy – *search-otherness-formation*. This perspective suggests a theoretical and methodological route to the potential of research in the formative processes of all subjects involved, at school and in the university, highlighting the dialogical dimension and collaboration in the research practices.

Keywords: Training. Research. School.

RELACIONES FORMATIVAS EN EL PROCESO DE INVESTIGAR EN Y CON LA ESCUELA

RESUMEN: El presente artículo trata de la inserción de una investigadora en una escuela de enseñanza primaria en una ciudad del interior del Estado de São Paulo/Brasil. Problematiza la entrada de la investigadora en la sala de clase cuando acompañó el trabajo pedagógico de dos profesoras durante un año lectivo. Son consideradas las prácticas de investigación construidas a partir del encuentro con ellas y se discute el

¹ Trabalho inspirado no artigo CHALUH, L. N. Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. REDIE [online]. 2012, v. 14, n. 1, p. 86-105. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S160740412012000100006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2016.

² Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro. chaluh@uol.com.br.

sentido de la presencia de la investigadora en la sala de clase y en la escuela. El trabajo, a partir de una perspectiva socio histórica, se fundamenta en autores como Bakhtin, Freitas y Amorim. El trabajo presenta una perspectiva de hacer “investigación *en y con* la escuela” que está sustentada por una trilogía – *investigación-alteridad-formación*. Perspectiva que indicia caminos teórico metodológicos que explicitan la potencialidad de la investigación en los procesos formativos de todos los sujetos implicados en la escuela y en la universidad, destacando la dimensión dialógica en las prácticas de investigar.

Palabras clave: Formación. Investigación. Escuela.

Na Escola: Minha Inserção como Pesquisadora

O presente trabalho é parte da tese de doutorado que desenvolvi e que tratou, dentre outras questões, do processo de formação na escola. Fui pesquisadora na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”, da Prefeitura de Campinas, SP, ao longo de dois anos letivos. A presença na escola permitiu-me, dentre outras ações, colaborar com o trabalho pedagógico de duas professoras³ junto aos seus alunos na sala de aula. Proponho-me a refletir acerca do meu encontro com duas professoras que, generosamente, abriram as portas de sua sala para que eu pudesse compartilhar com elas a complexidade do cotidiano da sala de aula. Trago para a discussão que o encontro professora-pesquisadora possibilitou pensar na formação com um novo sentido, quando foi possível que, nesse encontro, o *outro* aparecesse como desencadeador do processo formativo.

A entrada na sala de aula aconteceu semanalmente. Comentei com a professora da 4ª série (atualmente 5º ano), Clarice, sobre minha intenção de colaborar com ela na sala de aula semanalmente por um período de 2 horas. A professora Mônica, da 2ª série (atualmente 3º ano) quando soube de minha disponibilidade para participar e colaborar com ela, convidou-me para entrar na sua sala, convite que aceitei. Estar nesse espaço trazia a possibilidade de tecer relações entre os saberes construídos pelas professoras nos grupos de formação já instituídos nessa escola (dos quais eu participava) e o trabalho pedagógico realizado pelas professoras que eu iria acompanhar.

Apresento, neste trabalho, os percursos singulares recorridos com as duas professoras, na pretensão de mostrar como é que a pesquisa foi sendo construída/tecida a partir dos acontecimentos vividos com elas e explicitar que, nesse movimento, foi possível promover a formação tanto das professoras como a minha.

Da Perspectiva Teórico-Metodológica

Antes de me inserir na escola, fiz algumas escolhas teóricas a partir das quais eu pudesse ter

³ Agradeço às professoras citadas por terem permitido que eu entrasse nas suas respectivas salas para acompanhar o trabalho com os seus alunos e socializar as falas que fazem referência as suas pessoas.

uma compreensão acerca do seu cotidiano. Nesse sentido, estabeleci um diálogo com autores que assumem a perspectiva da pesquisa no/do cotidiano, dentre eles Alves (2002), Garcia (2003) e Oliveira e Alves (2002), os quais admitem a dificuldade de compreender a escola e seu cotidiano com métodos simples. Também optei pela abordagem da escola segundo a concepção de Rockwell e Ezpeleta (1986), que observam a importância de olhar a realidade da escola como positividade, o que implica entrar na escola e olhar o que nela existe, vendo a escola em si mesma, considerando o que nela acontece.

Foi assim que, ainda tendo entrado no contexto escolar com alguns referenciais teóricos assumidos por mim, fui mobilizada a procurar outros que dessem sustento às novas questões que iam surgindo nos acontecimentos e na *vida* da escola. A perspectiva de pesquisa assumida a partir dessas inquietações foi a sócio-histórica.

Segundo Freitas (2003b), a abordagem sócio-histórica é compreendida a partir de Lev Vygotsky (teoria social da construção do conhecimento) e de Mikhail Bakhtin (teoria enunciativa da Linguagem). A autora considera que as teorias elaboradas por eles, fundamentadas no materialismo histórico dialético, foram produzidas a partir das críticas realizadas aos reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Assim, suas teorias foram construídas numa perspectiva de superação dialética de modelos já existentes, apresentando ambos uma mudança de paradigmas. Freitas (2003b), ao considerar esses autores, reflete sobre as contribuições que essas perspectivas podem trazer para a pesquisa educacional.

Segundo Freitas (2003a), uma pesquisa qualitativa orientada segundo uma perspectiva sócio-histórica tem como interesse a compreensão dos fenômenos na sua complexidade, no seu acontecimento histórico. O foco central da atividade do pesquisador está no processo de transformação em que se desenvolvem os fenômenos humanos. O pesquisador é um dos instrumentos da pesquisa, além de ser parte da investigação e, neste sentido, pode compreender a partir do lugar social no qual se encontra e a partir das relações subjetivas que estabeleceu com os sujeitos da pesquisa.

A opção por querer compreender o desenvolvimento dos processos em um espaço e tempo específico guarda relação com as considerações de Bakhtin (2003) que enfatiza que as ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, mas ao homem em sua especificidade: “onde o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (anatomia, e fisiologia do homem etc.)” (p. 334).

Um dos conceitos centrais da perspectiva bakhtiniana e que guarda estreita relação com o conceito de alteridade é o de exotopia, termo fundamental para compreender o processo formativo desencadeado na escola tanto pelas professoras como por mim. Segundo Freitas (2003a), o pesquisa-

dor está *com* os sujeitos produzindo sentidos dos acontecimentos observados e em função disto explicita que a observação está caracterizada pela dimensão alteritária. Isso porque o pesquisador, ao participar do evento observado, faz parte dele. Porém, ao mesmo tempo “mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o *outro*. E é esse encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos” (p. 32).

Na mesma linha, Geraldi (2003), ao tratar do excedente de visão, afirma que estamos expostos e quem nos vê o faz sempre com o “fundo” da paisagem em que estamos e tem uma experiência de nós que nós mesmos não temos. Mas podemos ter uma experiência a respeito dele: “este ‘acontecimento’ nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível” (p. 44 – grifos do autor).

Quando Amorim (2003) trata da exotopia, desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, considera que é esse lugar exterior que permite que se veja do sujeito algo que ele próprio não pode ver. Segundo a autora, “é *dando* ao sujeito outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto como seus valores, é possível enxergar” (AMORIM, 2003, p. 14).

A questão da alteridade e do olhar do *outro*, na relação estabelecida com as professoras na escola, foi fundamental para compreender que cada uma de nós, a partir de seu lugar exterior, conseguiu enxergar coisas do *outro* que ele mesmo não conseguia ver de si próprio. Essa questão foi importante no processo de pesquisa desenvolvido na escola tanto para as professoras como para mim e ter levado em consideração esse aspecto foi fundamental já que essa questão possibilitou desenvolver a ideia de formação como uma relação de *provocação* (CHALUH, 2008, 2009). A seguir, apresento acontecimentos *vividos* com a professora Clarice e a professora Mônica na tentativa de evidenciar o *movimento* produzido a partir do desenvolvimento da pesquisa na escola.

Na Sala com a Professora Clarice

Na época da pesquisa, a professora Clarice era responsável por uma 4ª série com 35 alunos. Minha entrada implicou, no começo, ficar com alguns alunos que a professora Clarice me indicava, mas, posteriormente, no mesmo dia eu aproveitava e fazia rodízio pelos grupos de alunos. Finalizada a aula, sempre fazíamos comentários acerca da atividade proposta ou de algum aluno específico, tentando manter um diálogo que resgatasse o vivido na sala de aula.

No primeiro dia em que entrei na sala de aula, uma das atividades que a professora propôs foi a apresentação, por parte dos alunos, de um trabalho que eles haviam realizado nas suas casas. Os alunos tinham que contar um ou dois acontecimentos marcantes da vida deles, da sua história. O pano

de fundo da atividade era trazer a história de cada um dos alunos e, a partir delas, trabalhar com a linha histórica e fazer relações com o trabalho dos historiadores. Nesse mesmo dia, a professora fez um comentário para mim que eu considero como uma pista (GINZBURG, 1989), já que isto movimentou o nosso relacionamento posterior. A professora comentou que “não se acostumava com esta turma, que os do ano anterior eram mais calmos e esses eram muito falantes”.

Em um outro dia, na sala de professores, a professora comentou novamente que ela considerava que os seus alunos falavam muito. Eu respondi que não achava que eles falavam tanto assim como ela pensava. Mais tarde ela disse: “estive pensando no que você falou, você acha mesmo?”.

A preocupação da professora Clarice de que seus alunos eram, segundo sua opinião, “muito falantes”, chamou-me a atenção. A inquietação não veio porque esse fato tinha acontecido na sala dessa professora já que penso que esta situação poderia acontecer em qualquer lugar, em qualquer sala de aula. Mas a minha inquietação vinha porque justamente essa professora era, para mim, “muito falante” nas reuniões coletivas com suas colegas, sempre assumia uma posição, colocando suas opiniões e estava sempre presente nas discussões. E quando uso a expressão “muito falante”, estou dizendo do valor e da importância que outorgo à fala na sala de aula e na escola.

A questão colocada pela professora Clarice me provocou. Como nós, que temos sido alunas dessa escola e professoras dessa escola, podemos pensar em outra possibilidade, que não seja a de um aluno silenciado? Isso necessariamente passa por pensarmos nas relações que temos estabelecido na sala de aula e na escola.

Segundo Tonucci (1996), na escola transmissora a criança não fala, os alunos têm que escutar e aprender. Se a criança fala, então ela incomoda e só pode falar quando é interrogada: “esta escuela exige a los niños que escriban en cuanto llegan, el primer día, como actividad primera y única. De hecho los hace callar, les impide el uso de la palabra” (p. 40). O mesmo autor considera que, ao pensar na sala de aula a partir das crianças, temos que lhes permitir que usem os “instrumentos”, aqueles com os quais as crianças se sentem mais seguras, ou seja, permitir-lhes que se expressem falando: “hablar en la escuela es una actividad más, que debe adquirir un valor cultural, de crecimiento, de mejoría progresiva” (p. 41). Nesse sentido, o autor aponta que o fato de “hablar juntos” se transforma gradualmente no fio condutor de todas as atividades escolares: a discussão precede as atividades, a exposição de projetos, a análise dos resultados e assim sucessivamente.

Em um outro dia, decidi conversar com a professora, apontando para ela seu posicionamento constante nos encontros com as outras professoras. E ainda, sugeri que ela poderia estar oportunizando situações nas aulas de História, que eu frequentava, para favorecer esta mesma atitude nos seus alunos. E esse episódio foi registrado por mim:

[...] Quando acabou a aula, fiquei conversando com Clarice. Aproveitei esse momento para falar algo sobre ela, mas que tinha relação com os seus alunos. Falei que ela é uma pessoa que se posiciona continuamente, tanto na sala de aula como no TDC⁴; disse-lhe que não são todos os professores que têm essa atitude e que isto é muito forte nela e eu achava que ela poderia estar criando situações para incentivar nos seus alunos essa atitude [...].

Na sala de professores (recreio) ela me perguntou: “Você acha que eu deveria deixar falar mais?” Eu falei que ela já dava espaço para eles falarem, mas que eu acreditava que ela teria que aproveitar mais esta sua atitude, já que isto favoreceria o posicionamento deles (Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 12 de maio de 2004).

Foi assim que apontei que o problema não era a quantidade das falas, mas que eu acreditava que ela teria que aproveitar mais esta sua atitude para incentivar nos seus alunos este posicionamento. O trabalho posterior desenvolvido com os seus alunos mostrou o caminho seguido pela professora nessa busca.

Há um outro movimento que quero mostrar no *encontro* com a professora Clarice, que aconteceu quando ela me fez entrar em um trabalho conjunto com os seus alunos, o mesmo tinha como pano de fundo a escrita, evidenciando, assim, a sua importância e seus sentidos. Em uma das aulas, conversamos com os alunos sobre as eleições que iriam acontecer no mês de outubro (2004). Segue o meu registro desse dia:

Nesse dia falamos sobre as eleições que iríamos ter em outubro. O tema tinha surgido a partir do período republicano do Brasil. Surgiram diferentes temas. Clarice pedia que se posicionassem em relação às questões que surgiram. Eles participavam e se colocavam. Perguntaram-me se eu como imigrante, podia votar; quando um estrangeiro pode votar e como eu faço quando há eleições na Argentina. Falei do direito do voto como conquista, também do voto das mulheres. Falamos sobre a idade em que é permitido votar. Clarice questionou se o voto teria que ser obrigatório ou não (Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 22 de setembro de 2004).

Após a aula, comentei com a professora que, na semana seguinte, eu não poderia ir à escola. Foi nesse momento que a professora me sugeriu escrever uma carta para os seus alunos. Considerei muito interessante a sua ideia e, nos dias seguintes, deixei a carta para Clarice entregar aos seus alunos. Para minha surpresa, depois de duas semanas, as crianças tinham respondido a minha carta. As cartas das crianças e a minha foram expostas em um evento, a Feira do Livro, promovido na época na escola. “Você escreveu e nós respondemos”, foi a frase colocada em um painel no corredor da escola e que fazia referência à comunicação estabelecida por nós; as cartas foram expostas no painel.

⁴Trabalho Docente Coletivo, encontro semanal das professoras e equipe de gestão, deve ser realizado durante 02 horas/aula semanais consecutivas, coordenadas pelo Orientador Pedagógico, ou na sua ausência, por um professor eleito pelo grupo como coordenador da reunião.

A partir dessa troca de cartas, aponto a importância que tem o *outro* no processo de produção de escrita. E penso na escola e na importância de entrar na corrente da linguagem (KRAMER, 2003), pensando no diálogo e na produção escrita tanto de nossos alunos como das professoras. Trago algumas considerações de Smolka (2003) quando afirma que escrever “implica, desde sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?” (p. 69).

E ainda, com a escrita e com as cartas, no fim desse ano, decidi escrever uma carta para a professora Clarice, tentando mostrar o nosso movimento na sala de aula. A professora não respondeu em forma escrita a minha carta, mas, no ano seguinte, nos reunimos para conversar sobre o sentido que tinha tido para ela minha presença na sua sala de aula. Resgato aqui algumas de suas colocações que indicam pistas acerca do lugar que pode ter uma pesquisadora quando entra na escola e mostra a importância da colaboração e da parceria com os sujeitos da escola. Alguns fragmentos da “carta falada” da professora em uma conversa mantida em março de 2005:

Mas você já veio com uma proposta que mesmo que você estivesse observando o meu trabalho, você estava interagindo com a sala também. Acho que isto foi muito positivo,

[...] então ter alguém que vem ali e que, às vezes, está do nosso lado, por pouco que seja, que você vinha uma vez na semana [...]. E essa pessoa vem e diz, olha, isto aqui eu acho que não foi legal, isto aqui você não pensou, mas você podia ter feito por aqui.

A troca seria a ajuda que você deu assessorando os alunos, até porque eu não dava conta de todos ao mesmo tempo.

A troca no sentido de você ter visto coisas que eu, como estava envolvida diretamente, não deu para perceber e daí entrou *o seu lado de observadora, de pesquisadora e você conseguiu ver o que eu não estava vendo.*

E outra coisa... Alguém também, [...], *vendo algumas coisas que a gente na hora não vê e que a outra pessoa enxerga [...].*

Então eu acho que isso aí é fundamental alguém poder talvez ver e pensar. *Seria uma segunda consciência, é aquilo que a gente não está conseguindo ver e nem tem tempo para depois retomar em casa e pensar: como é que foi minha aula hoje? O que eu fiz? O que foi positivo?*

Essas considerações da professora Clarice já levavam a refletir acerca do lugar da pesquisadora na sala de aula. A professora indicava a necessidade de ter um interlocutor, um colaborador na sala de aula que ocupasse um outro lugar e mostrasse a ela uma visão diferente. Na relação com o *outro*, no diálogo e na interlocução, o *outro* me mostra aquilo que eu não consigo enxergar.

Mas, assim como eu provoquei a professora, eu também fui provocada por ela quando a professora decidiu trabalhar com português. A atividade desse dia era o trabalho com uma lenda da Vitória Régia. A professora tinha mudado a estrutura, os fragmentos tinham sido misturados para os alunos, em grupos, estabelecerem a sequência lógica da mesma. O meu registro desse dia.

[...] Clarice explicou a atividade desse dia: era uma lenda da Vitória Régia, a qual tinha sido separada por ela em fragmentos para que, por grupos, estabelecessem a sequência lógica. Clarice deu como dica que eram sete parágrafos [...].

Quando saímos da sala, comentei com Clarice algumas das dificuldades percebidas por mim em relação aos/as alunos/as quando da realização da proposta. Ela falou que, agora que já tinha percebido as dificuldades, iria trabalhar mais.

Depois, Clarice me chamou e falou: “sinta-se com liberdade de comentar o que você observa da minha sala com Adriana” [orientadora pedagógica]. Mais uma vez me disse para me sentir com liberdade de falar, assim vai “clareando e tomando ações para trabalhar na escola” (Caderno da pesquisadora, sala da professora Clarice, 20 de abril de 2004).

A partir das colocações da professora, perguntei-me se ela não estaria indicando uma microação da pesquisadora na escola. Suas colocações me levaram a questionar o seguinte: a pesquisadora observa, diz o que observa e ajuda na tomada de decisões em relação às necessidades da escola sobre o trabalho pedagógico? E por que não ter proposto a Clarice levar essa preocupação para o Trabalho Docente Coletivo (TDC)? Será que é a Universidade que precisa definir os rumos da escola? De que forma a Universidade poderia ajudar a escola? Há que acreditar na importância do diálogo, da colaboração e da ajuda entre ambas as instituições quando se pensa que a partir desse encontro que é possível investigar tanto a prática escolar como a prática de pesquisar junto com as professoras (CHALUH, 2008).

Na Sala com a Professora Mônica

Do meu encontro com a professora Mônica quando ela me fez o convite para entrar na sua sala, houve uma questão que me mobilizou assim que ela me disse: “você vai vir para *pesquisar* ou para me *ajudar*?”. Comecei a me inquietar para compreender o que seria uma pesquisadora que ajuda e quais os sentidos da ajuda que essa professora estaria solicitando.

No início, a possibilidade de ajuda implicou acompanhar o trabalho desenvolvido por alguns dos alunos, fazer uma proposta para trabalhar alguma atividade, acompanhar o grupo na hora da biblioteca, ler contos com as crianças, escutar os contos das crianças, acompanhar a escrita de alguns etc. Mas seria essa a “ajuda” apontada pela professora?

Essa questão começou a ser decifrada quando, um dia, ela me convidou a ter um encontro fora da sala de aula para conversarmos. Nesse encontro, abordamos sua prática, suas dúvidas e dificuldades: a autonomia dos alunos, a dinâmica do grupo de alunos, as rotinas da/na sala de aula. Dei minha opinião em relação à questão da organização e do tempo na sua sala de aula. Acredito que esse momento tenha sido, para mim, um momento de esclarecimento, uma pista para saber o que seria

ajudar essa professora. Tomo as considerações da professora em relação a repensar a organização e o tempo no seu planejamento como indícios que apontam a necessidade da reflexão conjunta. Nesse sentido, foi nesse momento que comecei a perceber o que seria fazer pesquisa *com* a professora.

No segundo semestre do ano de 2004, quis saber sobre o sentido que estava tendo para ela a minha presença na sua sala e o sentido da ajuda solicitada por ela no início do ano. Foi nesse momento que ela apontou: “nós não estamos refletindo juntas”. A professora dizia que não tínhamos um tempo específico para dialogarmos sobre suas inquietações, além das conversas mantidas na sala de aula, ao finalizar cada aula, ou juntas na sala de professores.

A partir dessa solicitação explícita da professora, iniciamos uma série de encontros fora da sala de aula. Mantivemos ao todo sete encontros, realizados no horário em que seus alunos tinham Educação Física, e nos quais refletimos juntas a partir dos acontecimentos vividos na sala com os alunos e das inquietações surgidas a partir do que no cotidiano a sala apresentava.

Posteriormente, eu comentei que iria iniciar a escrita de cartas para ela, pois tinha a prática de “escrever para o outro”, já desde outras ocasiões (sendo estagiária), em que decidi fazer o registro de minhas observações e impressões para o professor que ministrava a disciplina. As cartas narravam o movimento do que tinha acontecido nas aulas e nelas eu retomava nossas conversas e colocava minhas inquietações, apontando o que eu conseguia enxergar estando com ela e seus alunos na sala de aula.

Antes de enviar a primeira carta, encaminhei um e-mail para a professora apontando a potencialidade que um “outro olhar” poderia ter para a nossa prática. A resposta da professora foi:

Agora, para mim é muito bom ter esse outro olhar, principalmente porque você já tem bastante experiência em sala de aula - é certo que com outros alunos, outra realidade, outras necessidades. Mas, é sempre um olhar de construção e isto faz com que eu me sinta muito à vontade com você (e-mail encaminhado pela professora no dia 29 junho de 2004).

Apresento fragmentos das mensagens que a professora encaminhou para mim e busco neles pistas que me permitam encontrar sentidos ao diálogo que tínhamos iniciado a partir da troca de cartas/e-mails. Seguem algumas considerações da professora.

Acabo de ler suas cartas. Estou emocionada. A dinâmica da escola e da vida acaba promovendo na gente um esquecimento daquilo que é significativo. Eu tinha pouca, quase nenhuma lembrança dessas situações que você narra. Em alguns momentos, nem mesmo consegui fazer relação com o ocorrido, mas penso que - novamente - esse olhar externo tenha muita importância para que eu me encontre nesse movimento (e-mail encaminhado pela professora no dia 14 de setembro de 2004).

[...] Algumas interpretações suas não contemplam a dinâmica do processo, porque você não o acompanha todos os dias. Mas isso não é buraco. A pesquisa nunca dá conta da realidade! Ela pode, quando muito, interpretar um ou outro aspecto. Nem por isso deixa de ser importante, de ampliar nossas possibilidades de ler o próprio trabalho (e-mail encaminhado pela professora no dia 09 de novembro de 2004).

A professora resgatou a importância das cartas como possibilidade de diálogo e reflexão quando considerou que esta troca lhe permitiria refletir acerca de seu “fazer educativo”, assim como eu poderia refletir acerca de minha “prática de pesquisa”. O diálogo a partir das cartas aparece como uma instância fundamental para que cada uma de nós reflita sobre o que fazemos na escola: ser professora e ser pesquisadora.

Um outro movimento foi possível com a professora. Em um dos grupos de formação instituídos na escola, e do qual participavam as professoras de 1ª e 2ª séries, a orientadora pedagógica, a diretora e eu, surgiu a necessidade de aprofundar o conhecimento de alguns conceitos sobre o número, sistema de numeração decimal, trabalho com agrupamentos em diferentes bases. A partir de minha experiência como professora de ensino fundamental, propus ao grupo fazer alguns trabalhos com material concreto para elas, depois, trabalharem com as crianças, assim como propus trabalhar alguns aspectos teóricos que embasavam essas atividades.

Após as oficinas de Matemática realizadas no referido grupo, a professora Mônica comentou que tinham algumas dificuldades em fazer uma proposta específica para sua turma em relação a alguns conteúdos de Matemática. Em função disso, em um dos nossos encontros fora da sala de aula, pensamos juntas e planejamos uma proposta para desenvolver com os seus alunos na sala de aula, tendo como objetivo o trabalho com diferentes bases.

Ao todo, foram dois dias nos quais trabalhamos juntas na sala de aula com as atividades que tínhamos planejado para realizar com os alunos e alunas. As atividades de Matemática realizadas foram lembradas por uma das alunas quando, no fim desse ano, solicitei-lhes que registrassem, em forma escrita, o que tinham achado de ter duas professoras na sala. Uma das alunas escreveu: “ela [a pesquisadora] nos ensinou matemática brincando, com os palitos e os dados”.

Depois da primeira atividade com os alunos, conversamos no nosso encontro marcado a partir dessa atividade.

Mônica: [...] porque para mim também é uma limitação. Sempre foi. Eu aprendi matemática aprendendo fórmulas e nunca entendi por que eu fiz aquilo. [...]. Da matemática, essa coisa de trabalhar com jogos, para mim, é complicada, porque vira uma bagunça, eu sozinha não dou conta, quando estou sozinha, eu não dou conta de trabalhar, atender todo o grupo [...].

Pesquisadora: Não, mas é assim mesmo, é um jogo, não pode estar ao mesmo

tempo com todos. No outro dia éramos duas, você estava em um grupo, estávamos e íamos rodando.

Mônica: E mesmo assim não demos conta. Mas, não sei como se saíram todos [sentindo que só atendeu a alguns]. Eu só peguei o processo do Alexandre, da Alice e do Luciano, porque foi com eles que eu sentei, foi naquele grupo e só naquele grupo que eu entendi o processo. Agora, eu já tenho dificuldade de trabalhar com jogo.

Pesquisadora: Então esse vai ser um aprendizado. [...]. O aprendizado é ficar em um grupo e ter a capacidade, a rapidez, que você vai treinando com o tempo, de estar percebendo, no mesmo momento, o processo dos quatro e ali esquece se há um grito ou se há uma fala.

Mônica: Eu não me concentro, eu não sei fazer de outro jeito.

Pesquisadora: Assim, por exemplo, eu estava em um grupo e quando eu escutava a fala de alguém, ao mesmo tempo eu virava e olhava o que estava acontecendo no outro grupo. Se eu achava que alguém ali estava fazendo bagunça, eu dizia: “ah, Cristina, vai lá ensinar, ajudar esse grupinho”, entendeu? Você vai contornando essa situação, mas é importante esse aprendizado de estar em cada grupo olhando o processo dos quatro.

Mônica: Eu só consegui fazer isso com aquele grupo.

Pesquisadora: Então um dia faz com um, outro dia vai faz com outro [...] (Conversa com a professora Mônica, 20 de agosto de 2004).

O que está por trás dessa nossa conversa? São duas as questões que pretendo apontar. A primeira tem relação com a questão colocada por mim de “aprender a contornar situações”. A professora considera como limitações algumas das questões *vividas* por ela na sua prática e que eu acredito sejam saberes da experiência que só conseguimos aprender estando na sala de aula com os nossos alunos. É nesse sentido que vai minha colocação de aprender a contornar situações. Saber contornar situações é aprender a lidar com os imprevistos de forma que eles acrescentem algo ao nosso trabalho e não prejudiquem o seu desenvolvimento. Saber contornar situações implica ter rapidez e desenvoltura para que, em poucos segundos, sejamos capazes de interpretar os *flashes* simultâneos disparados por nossos olhos e compreendê-los, dando-lhes um sentido particular e geral. Saber contornar situações é aprender a olhar para a sala de aula, registrando os diferentes episódios que acontecem simultaneamente, que *a priori* aparecem como desconectados, mas que, juntos, dão um sentido ao trabalho na sala de aula (CHALUH, 2008). Uma segunda questão que resgato a partir da conversa mantida nesse encontro é que, além do trabalho específico com os conteúdos de matemática, o que estava como pano de fundo era a nossa dificuldade, como professoras, de trabalhar com pequenos grupos, de trabalhar com as diferenças, de trabalhar com grupos nos quais se estejam desenvolvendo simultaneamente atividades diferenciadas.

Nossa experiência como alunos e professores da escola homogeneizadora marcou um caminho e determinados lugares a serem ocupados na sala de aula. Apostar em propostas de trabalho conjunto dos nossos alunos é um aprendizado tanto para eles como para nós, professoras. Para nós, porque implica nos movimentarmos pela sala, estar com algum dos grupos e olhar o seu movimento,

saber de nossa impossibilidade de estar em todas as partes no mesmo momento, de estar com todos simultaneamente. Temos que criar estratégias para poder saber o que acontece em cada grupo, como dar conta de um trabalho diversificado na sala de aula e quais as intervenções para promover um trabalho que não seja frontal.

A pesquisadora *ajuda*? A pesquisadora *pesquisa*? A pesquisadora *ajuda e pesquisa* quando leva em consideração a *vida* na/da sala de aula, quando está aberta aos acontecimentos que a complexidade do cotidiano apresenta e opta por buscar suas próprias formas de fazer pesquisa com os sujeitos da escola tentando compreender e colaborar com as diferentes dimensões do fazer docente.

A Formação: Uma Relação de Provoca-Ação

E pensando na questão da formação, apresento, a seguir, as problematizações e construções teóricas que foram possíveis de serem elaboradas no encontro com essas duas professoras. Como apontado anteriormente, das falas das professoras depreende-se a importância do encontro com o *outro*. A professora Clarice colocava a importância de ter um interlocutor na sala de aula, alguém que pudesse dialogar com ela a partir do lugar que ocupava na sua sala de aula. Também afirmava que, no diálogo e na interlocução, o *outro* lhe mostrava aquilo que ela mesma não conseguia enxergar. A professora Mônica também enfatizou a importância do olhar do *outro* e suas considerações surgiram a partir do momento em que iniciei a escrita das cartas. Ela dizia que nesse, nosso encontro, no diálogo, poderíamos ler o próprio trabalho e ainda refletir sobre o que cada uma de nós fazia na escola: ser professora e ser pesquisadora.

As falas dessa professora mostram a potencialidade que o encontro tem, já que apontam a dimensão formativa do mesmo. Nessa linha, é interessante observar a perspectiva de Garcia (2003), que considera que a pesquisa supõe um diálogo com o sujeito a ser pesquisado, sendo que, nesta relação, tanto o sujeito que pesquisa como o sujeito que é pesquisado (as professoras) no processo de pesquisa, “põem-se a pesquisar a sua própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo *ensino aprendizagem* e sobre o processo de pesquisa propriamente” (p. 13).

Em função disso, enfatizo que a pesquisa esteve atrelada à formação. Segundo as professoras, “o olhar do outro”, “o retorno que o outro me dá” possibilitou que entrassem em um movimento para compreender o seu próprio trabalho. Esse movimento também aconteceu comigo quando as considerações das professoras indicavam quais seriam as práticas de fazer pesquisa *na* escola, questão que me levou a problematizar o sentido de fazer pesquisa *na* escola *com* os seus sujeitos, tendo que criar minhas próprias práticas de fazer pesquisa.

Retomo as considerações de Geraldi (2003) e de Amorim (2003) quando apontam, segundo

uma perspectiva bakhtiniana, que estamos expostos, a pessoa nos vê, tem uma experiência de nós que nós mesmos não temos, mas que podemos ter a respeito dele. E é Bakhtin (2003) que, ao tratar de excedente de visão, afirma que precisamos nos identificar com o *outro* e ver o mundo por meio do seu sistema de valores:

colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (p. 22).

E ao pensar nessa relação professora-pesquisadora ficou evidente que é o *outro* que me interpela, é o *outro* que me faz entrar em um processo de reflexão, é o *outro* que me faz entrar em um processo para voltar para mim mesmo (LARROSA, 2004) e é neste sentido que penso no *outro* como *provoca-ação* para minha própria formação. O *outro* tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar exterior do qual consigo enxergar coisas de mim que eu mesma não consigo enxergar. Assim, a partir desse movimento no qual entramos professoras e pesquisadora, foi possível pensar a formação como uma relação de *provoca-ação* (CHALUH, 2008).

Na busca por compreensões possíveis sobre o processo de formação como uma relação de *provoca-ação*, dialoguei com Bakhtin (1993), Geraldi (2005) e Larrosa (1996, 2006) para pensar na relação alteridade - *provoca-ação* - formação, relação esta que tem me cativado durante o desenvolvimento da pesquisa. Remeto-me a Bakhtin (1993) quando o autor considera que todo ato é ético e estético, sendo que aqui problematizo a questão estética. Para o autor, a reflexão estética da vida viva não é, por princípio, a autorreflexão da vida em movimento, ela pressupõe um outro sujeito, um sujeito da empatia, um sujeito situado do lado de fora.

Um momento essencial (ainda que não o único) da contemplação estética é a identificação (empatia) com um objeto individual da visão - vê-lo de dentro de sua própria essência. Esse momento de empatia é sempre seguido pelo momento de objetivação, isto é, colocar-se *do lado de fora* da individualidade percebida pela empatia, um separar-se do objeto, um *retorno* a si mesmo (p. 15).

Quando essa consciência volta para si mesma, segundo Bakhtin (1993), “dá forma, de seu próprio lugar, à individualidade captada de dentro, isto é, enforma-a esteticamente como uma individualidade unitária, íntegra e qualitativamente original” (p. 15). E segundo o mesmo autor, todos esses momentos estéticos têm significado e são realizados por quem se identifica, que está situado do lado de fora dos limites daquela individualidade, por meio do ato de formar e objetivar a matéria cega obtida pela empatia.

O jogo estético, ou seja, a contemplação estética do objeto, implica um processo de empatia e objetivação-formação. Após a minha contemplação do objeto, é preciso que eu retorne para mim mesma e esse retorno implica entrar em um processo de objetivação-formação. Esse processo de retornar para mim mesma é o momento de dar um sentido a essa contemplação estética, o que significa dar uma possível compreensão do *outro*, a partir do ato, no mundo da cultura.

Como aponta Geraldi (2005), “sempre regressamos a nós mesmos: depois da contemplação estética, depois do encontro com o outro. Sem esse retorno, a relação com a alteridade seria alienação no outro” (p. 111). Ou seja, retornar para nós mesmos implica desenvolver uma atividade que passa necessariamente pela possibilidade de explicitar uma nova enunciação a partir das palavras do *outro*. As palavras do *outro* “ecoam” em nós, e nós refletimos a partir dessa voz que ganha força dentro de nós e para a qual precisamos enunciar uma palavra outra.

Para ampliar a compreensão da formação como uma relação de provoca-*ação*, para com o *outro*, trago para reflexão a concepção de experiência a partir de Larrosa (2006), uma vez que o autor traz contribuições para pensar na experiência baseado em três princípios: reflexividade, transitividade e transformação. Segundo esse autor, o resultado da experiência é a formação ou a transformação do sujeito da experiência e é nesta discussão que pretendo ter uma compreensão maior acerca da questão da formação.

O princípio de subjetividade supõe que a experiência é sempre subjetiva, o sujeito da experiência é capaz de deixar que alguma coisa aconteça com suas palavras, suas ideias, sentimentos etc. Como Bakhtin (1993) e Geraldi (2005), Larrosa (2006) aponta também para um movimento, assim a experiência supõe o princípio de reflexividade: a experiência é o “que me passa” (sendo o me um pronome reflexivo) e supõe um movimento “de ida e de volta”. O movimento “de ida” está indicando que a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de nós mesmos para ir ao encontro do acontecimento. Após o movimento de exteriorização, dá-se o movimento “de volta”, quando regressamos a nós mesmos. E é nesse voltar para nós mesmos que percebemos que essa experiência “nos afetou”, que esse acontecimento teve um efeito em nós tanto no que somos como no que pensamos, sentimos, queremos etc. O terceiro, o princípio de transformação, supõe um sujeito sensível e aberto a sua própria transformação (de suas palavras, ideias, sentimentos etc.). O sujeito da experiência faz, fundamentalmente, a experiência de sua própria transformação.

Penso em Bakhtin (1993) e em Larrosa (2006) e nas perspectivas abertas para entender a formação como uma relação de provoca-*ação*. Esses autores consideram que o retorno para nós mesmos supõe uma mudança no sujeito que ativamente assume um lugar exterior para contemplar o outro, para contemplar o acontecimento. Ambos enfatizam a mudança, seja porque o sujeito sai dessa

relação “enriquecido (isto é, ele não permanece igual a ele mesmo)” (BAKHTIN, 1993, p. 16), ou porque o sujeito, a partir de sua experiência, se formou ou se transformou (LARROSA, 2006).

Apreendi, estando na escola, que a pesquisa foi uma construção e compreendi, com Bakhtin (2003), a ideia da pesquisa como criação. Considerar a pesquisa como um processo criador é possível se levarmos em conta a vida e os acontecimentos compartilhados com as professoras e com os alunos. Bakhtin (2003) preconiza que a pesquisa é um processo criador, mas também nos leva a pensar tanto no objeto como no sujeito quando explicita que ambos vão se criando. Importa lembrar que essa criação foi possível a partir da contemplação estética dos *outros*. O ato de contemplar gera um processo criativo quando atribuímos outros e novos sentidos a partir desse encontro. Assim, “*pesquisa-alteridade-formação*” (CHALUH, 2008, p. 249) é uma trilogia que nos permite desenhar a pesquisa como criação quando apostamos que é a partir do encontro que podemos construir novos sentidos para o mundo ético da escola.

Referências

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.), **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.), **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (original de 1926).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 318f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- CHALUH, L. N. Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 225-239, jan./abr. 2009.
- FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 26-38. (Coleção questões da nossa época; v. 107).
- FREITAS, M. T. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**. 2003b. Disponível: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaofreitas.rtf>>. Acesso em: 20 mai. 2007.
- GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.), **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.), **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 39-56.

GERALDI, J. W. Encontro na alteridade: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: BENITES, M.; FICHTNER, B.; GERALDI, J. W. **Transgressões convergentes - Vigotski, Bakhtin e Bateson: coletânea de textos**. Campinas, SP: [s.n.], 2005. p. 100-111.

GINZBURG, C. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. **Mitos, emblemas, sinais**. Tradução Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. Entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, M. V. (Org.), **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 129-156.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed., 2ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. **Experiencia y alteridad en educación**. Buenos Aires: FLACSO, 2006. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908>>. Acesso em: 16 mai. de 2006.

OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs), **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-12.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (Orgs.), **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 9-30.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 2003. (Coleção passando a limpo).

TONUCCI, Fr. **Vida de clase: cinco años con Mario Lodi y sus alumnos**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1996.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.

DILEMAS DE UM PROFESSOR NA BUSCA DE UM ENSINO REFLEXIVO

JOSÉ LUIZ ZANELLA¹

RESUMO: O texto apresenta uma experiência de docência do autor, realizada no ano de 1999, no Ensino Médio de uma escola pública, após ter concluído o mestrado em educação. O objetivo do texto é fazer alguns apontamentos críticos sobre a referida experiência, que expressa os dilemas do docente sobre os conhecimentos adquiridos no mestrado e as contradições da prática educativa no âmbito da sala de aula. A partir da perspectiva da filosofia da práxis, posiciona-se criticamente em relação ao ensino reflexivo.

Palavras-chave: Filosofia da práxis. Ensino reflexivo. Docência.

TEACHER CLASSROOM DILEMMAS IN SEARCH OF A REFLEXIVE TEACHING

ABSTRACT: The paper presents the author's teaching experience in a public school in High School. The teaching was done in 1999 after the author's Master conclusion. The aim of the paper is to make critical appointments about such experience, expressing the teacher dilemmas about the knowledge acquire in master degree and the contradictions of educational practice within the classroom. From the perspective of praxis philosophy, the paper stands critically against reflexive teaching.

Keywords: Praxis philosophy. Reflexive teaching. Teaching.

DILEMAS DE UN PROFESOR EN LA BÚSQUEDA DE UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA

RESUMEN: Este texto presenta una experiencia de docencia del autor, celebrada en 1999, en la educación secundaria de una escuela pública, después de completar una maestría en educación. El propósito del documento es hacer algunas notas críticas de esa experiencia, que expresa los dilemas del docente con respecto a los conocimientos adquiridos en la maestría y las contradicciones de la práctica educativa en el aula. Desde la perspectiva de la filosofía de la praxis, se posiciona críticamente con relación a la enseñanza reflexiva.

Palabras clave: Filosofía de la práxis. Enseñanza reflexiva. Docencia.

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar e analisar a experiência de docência vivida junto a duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, na disciplina de Psicologia, no ano de 1999, quando concluí o mestrado em educação e retomei a docência no Colégio Estadual de Dois Vizinhos, PR. Trata-se de uma

¹ Doutor em Educação. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão. zanellazl@hotmail.com.

reflexão sobre a tentativa de colocar em prática algumas contribuições-que tinha adquirido no mestrado sobre a teoria do ensino reflexivo². Sabia que essa teoria se fundamentava no pragmatismo de Dewey, mas eu buscava, pela práxis educativa, incorporar, por superação dialética, algumas daquelas contribuições do ensino reflexivo para uma perspectiva da filosofia da práxis (GRAMSCI, 1999) e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1997, 2003).

Decorridos dezessete anos daquela experiência que ora apresento, evidencio que, naquele momento, não encontrava respostas na Pedagogia Histórico-Crítica para trabalhar com a “dimensão artística” do trabalho educativo em relação à “dimensão técnica”, que, posteriormente, foi assim formulada por Saviani.

A técnica é definida como a maneira considerada correta de se executar uma tarefa. Como tal, ela se caracteriza por um conjunto de regras extrínsecas que são compendiadas tornando-se suscetíveis de serem apropriadas e aplicadas na atividade prática. Implica, pois, em repetitividade. A arte, por sua vez, também se refere à realização prática. Entretanto, diferentemente da técnica, ela se define por regras intrínsecas, ditadas pela própria obra a ser feita. Implica, pois, em originalidade. Ora, no campo da educação nós encontramos ambas as dimensões. Pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia a dia, semana a semana, mês a mês, ao logo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e, assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina. No entanto, o trabalho educativo, além da dimensão técnica, contém, também, uma dimensão artística. Ou seja, a obra educativa se reveste de um alto grau de originalidade que dita ao educador determinadas regras de caráter intrínseco que, portanto, não são suscetíveis de serem compendiadas externamente para sua aplicação mecânica na realização prática da tarefa educativa. Esse aspecto artístico que em condições normais convive com o aspecto técnico exigindo do professor que encontre a medida adequada de combinação das regras intrínsecas e extrínsecas na realização de sua tarefa, em determinados momentos pode se manifestar de forma mais saliente (SAVIANI, 2011, p. 204-205).

Hoje, essa argumentação de Saviani me explica a razão de ter buscado trabalhar com a dimensão artística da teoria do ensino reflexivo, porque era o que me situava em relação a compreender as “regras de caráter intrínseco” do trabalho docente.

² Utilizarei a denominação teoria do ensino reflexivo referindo-me à vertente americana.

Na primeira parte do texto, apresento “minha” filosofia da educação, enquanto posicionamento teórico-metodológico que, a partir de determinada problemática no ensino, busca incorporar algumas contribuições da teoria do ensino reflexivo. Na segunda parte, apresento as observações e registros das aulas realizadas durante o ano. Estão aí expostos os dilemas e as limitações do docente diante do comportamento dos alunos em sala de aula, quando lhes é oferecida uma proposta de ensino que os toma como sujeitos para que construam, a partir do diálogo reflexivo, a autonomia moral e a autodisciplina intelectual. O texto é finalizado com alguns apontamentos críticos em relação à teoria do ensino reflexivo, com os quais também estabeleço autocrítica, fundamentado no conceito de “trabalho educativo”, de Saviani (2003)

A “Minha” Filosofia da Educação

Desde quando iniciei no magistério, em 1990, passando por todos os níveis de ensino, verifiquei que tinha dificuldades de estabelecer um vínculo orgânico e de práxis entre o que pensava e o que realmente fazia. Isso não significava que o meu modo de ensinar fosse totalmente expositivo, metafísico, autoritário, espontaneísta e tecnicista. O fato é que, apesar dos esforços para que os alunos participassem, meu trabalho se centralizava na transmissão de conteúdos, sem uma consistente reflexão sobre o mundo dos alunos, para superação do senso comum e encaminhamento à consciência filosófica. A questão de como relacionar os conhecimentos dos alunos (senso comum, bom senso) com os conhecimentos escolares (ciências, filosofia, cultura) num processo reflexivo, a partir dos alunos, permanecia em aberto e se constituía em um problema que me angustiava, principalmente porque partia do pressuposto de que

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1991, p. 7-8).

Com tal fundamento, pensava em fazer no ensino o movimento de modificação da concepção de mundo, tendo como princípio que todos os alunos são ativos e desenvolvem uma atividade intelectual. Se os alunos não aprendem, pensava, é possível que o problema esteja na minha metodologia de ensino.

Foi o problema da metodologia de ensino que me levou ao mestrado em educação. Buscava aprofundar os estudos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1997, 2003). No entanto,

ao cursar o mestrado, os estudos sobre a teoria do ensino reflexivo pareceram-me o novo que tanto procurava, ou seja, como fazer para resolver os problemas decorrentes no processo de ensino. Somente após a qualificação da dissertação me dei conta de que a perspectiva do ensino reflexivo estava fundamentada no pragmatismo de Dewey. Mesmo assim, pensava em fazer uma incorporação por superação de algumas contribuições dessa teoria, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Mas o queria fazer a partir de uma experiência educativa. A seguir, apresento brevemente alguns conceitos da teoria do ensino reflexivo que tomei como referência para minha experiência.

A teoria do ensino reflexivo, nascida a partir da segunda metade do século passado, faz a crítica à racionalidade técnica. A “racionalidade técnica” entendida como um conjunto de conhecimentos considerados como de certo modo verdadeiros sobre as ciências da educação e do como ensinar, adquiridos nas universidades, que os professores aplicariam na prática sem se preocuparem com o contexto, mas apenas atendo-se aos objetivos previamente estabelecidos. A crítica a essa concepção de ensino é feita por autores como Nóvoa (1995), Schön (1995), Zeichner (1993), dentre outros, sobretudo com fundamentos em Aristóteles, Dewey e Habermas.

Na prática educativa, a racionalidade técnica é substituída pela racionalidade prática e assim explicitada: “na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas, identificadas pela técnica e pela teoria existentes” (GOMES, 1995, p. 100).

Nessa perspectiva, a sala de aula é vista e compreendida como um espaço complexo, incerto e imprevisível. Espaço que, por ser assim, exige um professor “como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação” (GOMES, 1995, p. 96).

Valoriza-se, sobretudo, a experiência pessoal do professor.

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve **começar pela reflexão sobre a sua própria experiência** e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre, e na pior, uma ilusão (ZEICHNER, 1993, p. 17, grifos meus).

Nos EUA, o movimento do ensino reflexivo tem seu referencial no filósofo liberal John Dewey (1953), para quem o “pensamento reflexivo” se fundamenta no exame ou averiguação, entre as ideias e

os fatos. Significa que toda a reflexão tem como base a experiência pessoal, a qual é tomada com “perplexidade”, “confusão” ou “dúvida”.

Dewey definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que justificam e das consequências a que conduz [...]. Reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor [...]. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (ZEICHNER, 1993, p.18).

Portanto, para Dewey, onde há reflexão há incerteza, e a postura reflexiva requer três atitudes:

a) abertura de espírito – ouvir os outros, estar aberto às alternativas e admitir seus próprios erros; b) responsabilidade – busca dos fins éticos e políticos das ações; c) sinceridade – capacidade de indignação, adesão e entusiasmo pelo que se faz. Schön (1995), ao retomar Dewey, desenvolve o que denominou de uma praxiologia para a reflexão. Utilizou conceitos como: “conhecimento na ação” – valorização do próprio conhecimento; “reflexão na ação” – diálogo reflexivo no momento da ação; “reflexão sobre a ação” – retomada e reconstrução mental da reflexão na ação para análises; e “reflexão sobre a reflexão na ação” – progressão continuada do profissional de forma pessoal.

Quando concluí o mestrado, em 1999, tinha clareza dos pressupostos liberais e pragmáticos da teoria do ensino reflexivo. Mas, ao mesmo tempo, entendia que, na perspectiva dialética, poderia incorporar as contribuições acima apresentadas, a partir dos pressupostos da filosofia da práxis (GRAMSCI, 1999, 2000). Por exemplo, incorporei, da teoria do ensino reflexivo, contribuições à “dimensão artística” do processo ensino-aprendizagem.

Foi assim que, além dos apontamentos citados sobre o ensino reflexivo, fundamentei o trabalho em valores do humanismo gramsciano da “autodisciplina intelectual e autonomia moral” (MANACORDA, 1990, p. 161). Em sua concepção de escola unitária – entrelaçamento entre trabalho manual e trabalho intelectual – Gramsci distingue duas fases na educação das crianças. Na primeira fase, antes da puberdade, até aos 14 anos, a educação se centra na formação da personalidade e vai desenvolver por meio de um ensino receptivo, dogmático e de heteronomia, o hábito e disciplina necessários ao estudo – fase da “pedagogia da exigência”. Contudo, o autor adverte, “a aquisição dos hábitos de disciplina e todo o estímulo exercido sobre a criança pelos adultos devem, todavia, ocorrer ‘sem mortificar a espontaneidade da criança’” (GRAMSCI apud MANACORDA 1990, p. 91).

Na segunda fase, após a crise da puberdade, a educação passa da heteronomia para a autonomia. É a fase “criativa”, ou seja, da “autodisciplina intelectual e da autonomia moral”. Nessa etapa, os jovens devem ser capazes de estudar várias horas por dia, de forma organizada e planejada, tendo em vista seus projetos de vida, sempre numa perspectiva de classe social (visão de mundo unitária e coerente).

Tendo como base esses pressupostos, entendia que os alunos do primeiro ano do colegial já tivessem, de certa forma, adquirido o hábito de estudo por uma opção de projeto de vida e não só por ser uma exigência dos pais, da sociedade, dos professores e da escola. Assim, meu objetivo era proporcionar um ambiente em sala de aula livre de todos os “vícios” tradicionais da escolarização, tais como: o estudo pela nota, autoritarismo, punições, perseguições etc. Livre desses entraves da escolarização, queria que os alunos pudessem dizer a sua palavra com liberdade de expressão e pensamento, sem medo e constrangimentos de punições ou advertências. Deixei claro que os alunos poderiam se manifestar sempre da melhor forma que pudessem. Por exemplo, poderiam dizer: professor, tua aula não está com nada, foi chata etc.; também, tinha clareza de que esse enfoque não saía do autoritarismo e podia cair no outro extremo – o do espontaneísmo.

Buscava, mediante a prática do diálogo reflexivo, consolidar nos alunos um comportamento (hábito) de responsabilidade (autonomia) diante dos estudos, no sentido de que fossem capazes de resolver as contradições do próprio estudo e de convivência em sala de aula, a partir da explicitação de suas contradições, à medida que estas surgissem na aula. Ou seja, queria que os alunos enfrentassem as tensões, que, à medida que elas surgissem, fossem capazes de parar, avaliar, esclarecer e tirar encaminhamentos consensuais. O papel do professor consistia em insistir na reflexão, fornecendo elementos, fazendo medições, para que eles, os alunos, refletissem de forma coletiva e democrática.

Considerava como meta o cultivo de valores (vivência/convivência) como o respeito, o autocohecimento, a abertura para o outro, a liberdade, a responsabilidade, o exercício da cidadania ativa, a solidariedade, a democracia, a busca da sabedoria e, principalmente, o diálogo reflexivo, crítico e autocrítico. Enfim, minha filosofia de trabalho se fundamentava no materialismo histórico dialético, no sentido de que realizava as reflexões a partir das explicitações dos determinantes sociais. Dessa forma, buscava enfatizar dialeticamente os conceitos de “ensino reflexivo”, já que eles estavam envoltos numa concepção de mundo não marxista, para incorporá-los de forma mais contextualizada e de práxis crítica.

Entendo que a concepção da práxis marxista é mais elevada que a concepção de práxis aristotélica, fins éticos e políticos, e da prática de Dewey, o pragmatismo.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria: e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar os seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 185).

Procurei enfocar, desse modo, a reflexão no ensino a partir do “concreto” como síntese de múltiplas determinações, da “totalidade” como um todo que se cria e se transforma, e da “dialética”, reflexão a partir das contradições.

Esse enfoque de reflexão no ensino se deu a partir do mundo do trabalho. Explicitando o trabalho alienado e, ao mesmo tempo, desvelando que somos uma “classe social” que vive do trabalho e como tal temos uma história de lutas no sentido de transformação das relações de trabalho da atual sociedade. Buscava construir nos alunos uma visão de mundo coerente com seu lugar social. Assim, queria que os alunos fossem capazes de elaborar “a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente [...] escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo” (GRAMSCI, 1990, p. 12).

As Aulas

Tendo como base esses apontamentos e algumas outras leituras sobre o ensino reflexivo, assumi o desafio de ser, de fato, um professor reflexivo em sala de aula. Esse desafio teria que ser durante o ano todo e nas mesmas condições de trabalho dos outros professores – mesma carga horária e de estrutura de funcionamento do colégio.

Retomei minhas atividades de professor da rede estadual em fevereiro de 1999, com as seguintes condições de trabalho: no colégio, 20 horas semanais, distribuídas entre o período da manhã e tarde. Disciplinas no período da tarde: História, 8ª D (duas aulas), 1º C (duas aulas) e 1º D (duas aulas). Disciplinas no período da manhã: História, 1º A (duas aulas), 1º B (duas aulas), 2º A (duas aulas), 2º B (duas aulas) e 2º C (duas aulas). Psicologia, 1º A (duas aulas) e 1º B (duas aulas). As aulas tinham duração de 45 minutos. Os alunos não possuíam material didático (livros, textos etc.) nem tinham condições de adquiri-los.

Essa jornada de trabalho no colégio se complementava com a da universidade, como professor celetista/contratado, com mais 26 horas semanais, assim distribuídas:

- 10 horas de extensão – trabalhava em dois dias por semana na coordenação do “Projeto Vida na Roça” junto a uma comunidade de agricultores familiares;
- 1º ano de Pedagogia Educação Infantil – Filosofia da Educação, 4 aulas;
- 1º ano de Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Filosofia da Educação, 4 aulas;
- 2º ano de Pedagogia Educação Infantil – Filosofia da Educação Brasileira – 3 aulas;
- 2º ano de Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Filosofia da Educação Brasileira, 3 aulas; e
- 1º ano de Ciências Econômicas, com a disciplina Noções de Ciências Sociais, 2 aulas.

Ressalte-se que a universidade, localizada na cidade de Francisco Beltrão-PR, estava a 50 km de onde residia, implicava duas horas diárias de viagem entre ida e volta. Diante da extensa jornada de trabalho e de condições de trabalho desfavoráveis ao estudo e reflexão, delimito a minha proposta para ser um professor reflexivo com mais intensidade no 1º A e no 1º B da manhã nas aulas de Psicologia, no Ensino Médio (Colégio). A delimitação se impôs pela falta de tempo que tínhamos para fazer os registros das aulas. No entanto, a escolha de Psicologia foi estratégica, uma vez que a direção do colégio a incluiu no currículo na tentativa de resolver a agressividade e indisciplina dos alunos.

Em linhas gerais, essas duas turmas se caracterizavam por serem adolescentes com idade entre 14 e 16 anos, divididos quanto ao gênero quase que proporcionalmente em mesmo número entre meninos e meninas. Cada sala de aula tinha em torno de 40 alunos. Em relação ao trabalho dos pais, poderíamos classificar deste modo: em torno 6% microempresários e o restante, assalariados (mecânicos, vendedores, capatazes de fazenda, motoristas, viajantes, vigilantes, agricultores familiares, operários, técnicos, desempregados, aposentados). A maioria das mães trabalhava em casa e, quando fora de casa, como assalariadas. Os filhos, no caso os alunos, auxiliam de alguma forma no trabalho dos pais. As informações sobre o trabalho mostram que todos viviam de seu próprio trabalho e a maioria com renda familiar que apenas garantia a sobrevivência.

Ao iniciar as aulas, solicitei aos alunos que, de um ponto de vista existencial, indicassem o que mais os preocupava para que isto fosse objeto de estudos em Psicologia. A maioria dos assuntos convergiu para a sexualidade. Foi assim que, no mês de março, iniciamos estudando a Psicanálise. Como professor, entendia que, se apresentasse alguns dos principais conceitos da psicanálise, os alunos poderiam refletir com maior conhecimento de causa sobre suas angústias sexuais e comportamentos agressivos.

A metodologia, nesse mês, foi de certa forma “tradicional”. O professor chegava à sala de aula e

apresentava os conceitos, escrevendo-os no quadro ou ditando aos alunos, visto que eles não tinham condições de adquirir um texto. A aula era praticamente expositiva. Iniciava-se por uma revisão breve da aula anterior e, por meio de um “diálogo dirigido”, apresentavam-se os novos conceitos.

Por que essa metodologia, se o objetivo era um ensino reflexivo? Na verdade, após alguns dias, numa autoavaliação, cheguei à conclusão que a rotina e a própria tradição do ensino escolar ainda eram determinantes em meu trabalho. Quando me dei conta, percebi a dificuldade que tinha de relacionar de forma orgânica o “conhecimento” problematizado dos alunos com os conceitos da Psicanálise. Verifiquei que estava fazendo uma relação de justaposição, de encaixe, bem aos moldes da “racionalidade técnica”. A teoria, os conceitos, era tomada como uma verdade a ser aplicada na prática, no caso, nos alunos. Enfim, era o “pacote” de conhecimentos a serem repassados aos alunos para que eles dessem conta de desempacotar.

A reação dos alunos foi imediata. Como eram livres para se manifestarem, diziam que não compreendiam minhas explicações sobre aqueles conceitos de “id”, “ego”, “superego” etc. Por mais que me esforçasse, inclusive com o desenho de gráficos e de outros recursos, não conseguia encontrar uma linguagem mais acessível que chegasse aos alunos. Muitos deles reagiram desinteressando-se pelas aulas, formaram-se grupos que faziam outras atividades e muitas conversas paralelas. Muitos escreviam bilhetes que eram deixados discretamente na mesa do professor, dizendo que a aula era chata e que não os interessava.

Diante desse desinteresse dos alunos e de suas reivindicações, realizei, enquanto professor, uma avaliação das aulas e optei por retomar os temas específicos sobre sexualidade apontados pelos alunos no início das aulas. Mudei a metodologia. De início apresentava uma ou duas questões para problematizar o assunto, procurando resgatar ao máximo possível as falas dos alunos, que eram interpretadas e explicadas pelo professor. Completava as reflexões com algumas leituras, geralmente de livros da Martha Suplicy ou de algum outro livro ou revista que os próprios alunos traziam.

Nesse processo de aula reflexiva e coletiva, a confusão, em muitos momentos, tornara-se generalizada e quase impossível de ser controlada. A falação era tanta que tinha muita dificuldade de ser ouvido pelos alunos. Muitos queriam falar ao mesmo tempo e o faziam de forma dogmática, exaltada e instintiva. O ambiente se tornou impróprio ao diálogo: desrespeito, gritos, acusações, indiferença com a aula, pois ela era entendida como “matação” e bagunça e pouco caso ou seriedade com as reflexões. Chegou ao ponto de os conflitos passarem do plano verbal para o da agressão física. Um fato marcante foi a briga a

socos e pontapés entre dois alunos em sala de aula com o incentivo e desafio da turma. No momento da briga, os alunos insistiram que chamasse a direção, mas, com muita calma contornei a situação e procurei fazer daquele conflito uma reflexão. Porém, diante da gravidade do ocorrido, no intervalo, chamei os dois alunos e os levei até a sala da direção para evitar um confronto maior com consequências imprevisíveis. Foi constrangedor ter de ir até a sala da direção. Lá, foi lavrada a ocorrência nº 24/99, ditada pelo diretor e escrita pelo vice-diretor.

Aos vinte e quatro dias do mês de março do ano de mil novecentos e noventa e nove, compareceu o professor José Luiz Zanella, com os alunos x e y do 1º B. Na aula de Psicologia, onde discutiam o assunto sexualidade, o aluno x em sua colocação ofendeu as alunas da sala referindo-se que as mesmas por saírem acompanhadas seriam meninas de “vida fácil”, prontamente o aluno y colocou que o x foi visto em companhia de dois homens, da mesma maneira incriminado suspeita sobre a masculinidade do mesmo. O que ocasionou um desequilíbrio e posteriormente violenta agressão física ao aluno x que não esboçou nenhuma reação. Data a gravidade do fato, o aluno y foi suspenso pelo período de 3 (três) dias. O aluno y fica advertido e na reincidência serão aplicadas as normas contidas no regimento escolar (assinam o professor, os dois alunos e o diretor).

Fiquei perplexo diante desse fato. Saber que esses alunos se agrediram por causa de minha metodologia de ensino era-me algo confuso. Com dez anos de magistério era a primeira vez que isso acontecia. Senti-me, de certo modo, fracassado. Quase todos os professores que têm problemas com os alunos resolvem-nos na sala da direção (espécie de delegacia para mediação de conflitos). Eu, que havia concluído o mestrado em educação e queria, de certo modo, marcar a diferença na escola, acabava de cair no mesmo lugar. Parecia que todos os meus estudos sobre o ensino reflexivo não faziam diferença, ao contrário, criavam mais problemas, dificuldades e confusões. Refleti: seria tudo isso uma consequência “natural” do ensino reflexivo? Ou eu não estaria ainda suficientemente preparado enquanto professor para tal empreendimento?

Ainda confuso e sem ter bem claro o que fazer, na semana seguinte realizei uma avaliação escrita, espécie de prova, com questões reflexivas sobre os conceitos de Psicanálise estudados e, na última questão, solicitei que os alunos avaliassem seus comportamentos à luz daqueles conceitos. As respostas me surpreenderam. Eis algumas:

“O comportamento da sala é muito tumultuado. Com aquele trabalho que o senhor está fazendo, que ocorre a briga, as pessoas estão dizendo o que pensam e muitas não concordam, então, começam a discutir”.

“Os alunos estão revelando o que pensavam sem ter medo das consequências. E

alguns acabam chegando ao baixo nível. O que está faltando em nossa sala é todos pensarem, não só em si, mas nos outros também, e acima de tudo está faltando respeito”.

“O professor tenta impor autoridade na sala, mas os alunos ‘mandam’ nele, ele não consegue dar aula. Existe nessa sala grupinhos que conversam todas as aulas, não prestam atenção e se acham os máximos. Se acham demais, um quer ser mais que o outro”.

“Eu preciso melhorar muito, desculpe professor José Luiz”.

“Existem pessoas na sala de aula que são muito esquentados, por qualquer coisa que se fala a pessoa já queima, por isso não dá para por nada em debate, porque acontecem brigas e muitas discussões de desentendimentos entre a turma”.

“Nós alunos não sabemos o que é ser bom! Os alunos são bagunceiros demais da conta, se aproveitam de sua dignidade, de sua bondade, eles se aproveitam do professor na fuisa que com professor é bom demais.

Os alunos nunca tiveram espaço dentro da sala de aula para ficar à vontade, agora que eles têm esse poder, não sabem aproveitar nada, nem um sequer o respeito com colega que isso é o mais comum”.

“Existem vários grupos de alunos que pensam coisas diferentes, mas não sabem expressar esses pensamentos, provocando várias reações críticas como agressões por palavrões, chegando ao ponto de agressões físicas.

Fora as aulas de Psicologia, o comportamento é bom sem brigas e todo mundo é amigo sem preocupações e nenhum tipo de agressão”.

“O comportamento da turma não é correto, e isso acontece em função da separação de grupos, onde cada um tem ideias diferentes e também uns não aceitam as ideias dos outros”.

“O comportamento de uns está passando dos limites, pelo meu ver, o professor está oportunidade para se expor suas ideias, mas estão se desrespeitando a ideia dos colegas e até mesmo do professor”.

“Estamos na hora de sermos mais conscientes e de parar para uma reflexão”.

“Os alunos da sala estão muito bagunceiros, não prestam atenção, não têm respeito um com o outro, muitos apelidos, tiram saro, conversa paralela, enfim, a sala tem muitos problemas, principalmente aluno com aluno, e nós temos que melhorar, porque senão a coisa tá feia e o professor tem que tomar atitudes mais severas, porque eles tão se aproveitando do professor”.

“O professor quer mudar, quer ajudar, só que ninguém está entendendo. Eu acho que o professor é uma pessoa que luta e consegue o que quer; por isso eu acho que o professor até o final do ano vai conseguir o que quer”.

Essas falas foram muito significativas para o meu trabalho. Copiei, olhei e refleti muito sobre elas. Foi a partir dessas falas que readquiri a esperança de seguir em frente, uma vez que elas sinalizavam algumas problemáticas e apontavam novas possibilidades de superação. Interpretá-las tornou-se um desafio permanente. Apresento, a seguir, algumas de minhas interpretações.

a) Sobre os alunos: reconheceram que havia um espaço em sala de aula para que dissessem o que realmente pensavam sem medo. Porém, ao mesmo tempo, a constatação de não saberem expressar

seus pensamentos num coletivo (palavrões, agressões físicas); descobriram e tomaram consciência de que tinham um comportamento agressivo, instintivo e de revolta (esquentados, bagunceiros, falta de atenção); viram-se num ambiente livre e democrático que pressupunha a responsabilidade pessoal e, como não estavam habituados, não sabiam o que fazer com toda aquela liberdade; confundiram a proposta democrática do professor com o fato de “ser bom” interpretado por eles no sentido de deixar à vontade, o que, no limite, redundaria numa libertinagem e num democraticismo, patologias da liberdade e da democracia; da dificuldade de compreenderem o que o professor queria; e, por último, constataram o quanto eram divididos enquanto turma. Essa divisão se manifestava claramente nos grupos naturalmente constituídos que não se aceitavam. Eram rivais e se hostilizavam permanentemente.

Ao mesmo tempo, observei que as falas dos alunos indicavam o que estavam necessitando. Vejamos, diziam que faltava construir entre eles a prática do diálogo no sentido de pensarem nos outros e com os outros, ou seja, de levar em conta e de valorizar o que o outro pensava, mesmo que este pensamento fosse diferente do seu, da necessidade do respeito mútuo entre os alunos e dos alunos com o professor; e que, enquanto alunos, necessitavam parar e refletir com maior profundidade sobre seus comportamentos.

Enfim, para mim, essas falas dos alunos, naquele momento, revelavam o que tinha sido a escola na vida deles. Uma instituição que lhes havia tirado a possibilidade de serem eles mesmos. Na escola, eram educados para serem alguém para os outros, em detrimento de serem eles mesmos. Por isso, o medo, a falta do autoconhecimento e, sobretudo, do respeito com os outros. Todos eles, com mais de dez anos de escolarização, tinham dificuldade de dizerem seus próprios pensamentos, ou seja, não sabiam dialogar num coletivo. Ficava a questão: o que a escola fez com esses alunos e como tomar essa problemática no sentido de superá-la?

b) Quanto ao professor, destacavam com veemência que este era “mandado” e desrespeitado pelos alunos, e que, por esta razão, o professor teria que ser mais severo, autoritário. Para os alunos, o fato de o professor ouvi-los e respeitar as suas falas, significava algo parecido com frouxidão. No meu entender, isso decorria, em parte, pelo fato de eles, enquanto alunos, não se valorizarem enquanto pessoas e muito menos sobre o que tinham a dizer. Assim, quando o professor os ouvia, isto lhes parecia insignificante e irrelevante. Porém, é preciso destacar que esse processo de ouvir os alunos e trabalhar com suas falas em sala de aula, numa situação em que eles não estavam preparados para tal metodologia, ocorria num ambiente extremamente confuso, de múltiplas situações imprevistas, que ultrapassavam as minhas capacidades. As colocações dos alunos eram tão instintivas, inconstantes e carregadas de palavras

ofensivas, que geravam um ambiente nervoso, tenso e explosivo. Respeitar essas palavras e retomá-las como objeto de reflexão num coletivo, no momento que elas surgiam, era extremamente desafiador. Em muitos momentos não conseguia, enquanto professor, me concentrar e acalmar a turma. Por mais que fossem claras as regras metodológicas do debate, mesmo assim os alunos se comportavam como se elas não existissem. O desrespeito em relação ao professor estava em impedi-lo de falar. Na retomada dos pontos conflitivos, muitos alunos não aceitavam as colocações do professor, interrompendo sua fala com palavras de deboche e indiferença.

E como eu era radical em minha filosofia de trabalho, não utilizei nenhuma imposição de comportamento disciplinado. Ao contrário, queria que aqueles alunos, a partir daquelas situações, construíssem, mediante reflexões, um comportamento próprio que fosse autodisciplinado. Tendo isso presente, concluí que o caminho era esse e que tinha de avançar na prática do diálogo reflexivo enfrentando os obstáculos.

Optei por parar com os estudos sobre a sexualidade para refletir com mais cuidado sobre os comportamentos da turma. Para iniciar esse trabalho, realizei no mês de maio um diagnóstico com a finalidade de conhecer melhor quais eram de fato os problemas, suas causas, se havia vontade de mudança e o que fazer para mudar. Apesar de que essas questões já tivessem de certa forma sido respondidas pelas falas anteriores, queria que os alunos refletissem melhor e, de certo modo, que se tocassem no sentido de se assumirem enquanto sujeitos responsáveis. Esse diagnóstico continha quatro questões para serem respondidas em grupos. Quais são os principais problemas em sala de aula com relação aos alunos e ao professor; Enquanto alunos, queremos mudar esta realidade? Por quê? O que propomos para uma mudança da turma e do professor?

Com esse diagnóstico tivemos – alunos e professor – maior clareza sobre nossas limitações e da necessidade de mudanças. Os alunos compreenderam, em parte, os seus problemas ao relatarem sobre as conversas paralelas, do não interesse de alguns ao estudo, das diferenças e da falta de respeito. Quanto ao professor, o problema maior e que incomodava os alunos era: ser “calmo”, falta de “rigidez” (autoridade) e o conseqüente não “domínio de turma”.

Sobre as causas desses problemas, constatei que os alunos tiveram dificuldades em responder, e as respostas expressavam, na maioria dos casos, novamente a citação do problema. Segundo os alunos, as causas de seus problemas estariam na família (falta de diálogo), na supervalorização da amizade restrita a grupos, no desinteresse em aprender e na falta de respeito. Com relação ao professor, as causas desses

problemas estariam no fato de ser muito calmo, tom de voz inadequado, aula não interessante, e de não ter autoridade. Alguns defenderam que o professor não devia ser autoritário, mas que apenas desse uma “boa” aula.

Todos foram unânimes em dizer que queriam mudar e que havia necessidade de se ter um ambiente favorável ao estudo. Essa opção de mudança, para nós, selava um compromisso a ser assumido. Porém, as sugestões de mudanças sugeridas pelos alunos não atendiam às minhas expectativas enquanto filosofia de ensino. As sugestões dos alunos eram um tanto quanto conservadoras e autoritárias. Eles queriam que o professor fosse “mais rígido”, com mais “autoridade” e “maior domínio” sobre a turma, para que os alunos ficassem “mais quietos” e “se preocupassem com o futuro”. No entanto, o meu objetivo era o contrário, e dele não abria mão: queria que os alunos assumissem os estudos e a disciplina em sala de aula como uma responsabilidade deles e não do professor.

Chamaram-me muito a atenção as diversas “falas” dos alunos. Em muitas dessas falas eles criticavam o “discurso” escolar – “todo ano se fala nisso e nunca muda”. Quer dizer, todo ano se fala que o estudo é importante, fala-se da necessidade do respeito, que temos que ser colegas, mas que na prática parece que nada muda. Decorreria daí o fato de os alunos estarem descrentes da possibilidade de mudanças. Certamente, depois de muitos anos de escolarização, verificaram que a instituição escola não mantém uma coerência entre o dito e o feito. Para a maioria dos alunos, a fala do professor se assemelha a um discurso demagógico, a exemplo de certos políticos. Nesse mesmo sentido, os alunos contestam com veemência todas as formas de generalizações, exigem que o professor veja as especificidades.

Contudo, possuem certa clareza sobre a fase da adolescência e de suas ambiguidades. Na difícil tarefa de construírem suas identidades, deparam-se com dilemas, como o da necessidade de estudarem e, ao mesmo tempo, dos apelos à amizade e à sexualidade. De certa forma, gostariam de estudar conversando, conciliando os sentimentos da amizade com o estudo. Outro dilema que foi objeto de longas discussões foi o de que os adolescentes são responsáveis para votar podendo até escolher o Presidente da República, mas que a sociedade não permite que possam dirigir um automóvel aos dezesseis anos. Reclamavam: a sociedade (Estado, família, escola) exige que sejamos responsáveis, mas eles não cumprem com suas responsabilidades. E o que dizer da indiferença de muitos alunos na busca dos conhecimentos, os alunos desinteressados? De se estudar só pela nota? Muitas vezes, na primeira aula, cheguei a contar dez alunos debruçados em cima da carteira dormindo. Indagados, respondiam com certa revolta dizendo que necessitavam dormir. Alguns tinham sono devido ao trabalho, outros porque ficavam vendo televisão até altas horas da madrugada.

Os sentimentos dos adolescentes são muito fortes e, às vezes, vão além dos argumentos racionais. Numa aula, um grupo de meninas se negava em participar. Então, sugeri que fossem à biblioteca e fizessem o que lhes agradasse e que ao final da aula nos trouxessem por escrito o que tinham feito. Apresento o relato de uma dessas alunas.

“Eu li o “meu” livro, porque eu precisava acabar de ler até o último horário. Eu li o Diário de Um Mago, mas já li, as Valquírias, O Alquimista, Brida, Na Margem do Rio Piedra Eu Sentei e Chorei, O Monte Cinco, e comecei o Maktub. São todos do Paulo Coelho.

Gosto muito dos livros dele, porque tem vários conselhos para ser feliz e aproveitar a vida, tenho o objetivo de ler todos os livros dele, mas não sei se vou conseguir, pois os que haviam na biblioteca do colégio eu já li todos, vou tentar na biblioteca pública.

Eu também gosto da maneira que ele relata os fatos.

No último que eu acabei de ler, O Diário de Um Mago, tem vários “rituais”, muito simples, que ajudam a afastar maus pensamentos e etc. Os resultados dão certo sem que você perceba.

O senhor já leu algum livro do Paulo Coelho? Qual? Qual é a sua opinião sobre o autor e seus livros? Tem algum para me emprestar?” (Caroline).

Infelizmente, enquanto iniciante de professor reflexivo não soube explorar esse interesse das alunas. Limitei-me em responder às questões que me foram propostas dizendo que toda a leitura é importante, mas que devemos selecioná-las e variá-las. Disse que não havia lido nenhum livro de Paulo Coelho, e que esse tipo de leitura não era aconselhável, pois ficava restrito ao misticismo. Comparei Paulo Coelho à música “brega” e indiquei outros autores de nossa literatura. As alunas ficaram em silêncio e um tanto espantadas.

Os adolescentes também revelam uma boa capacidade de compreensão sobre a atuação dos professores quando dizem que “a bagunça dos alunos está relacionada com a insegurança e fraqueza do professor”. Em nossas aulas, foi, de certo modo, isso mesmo que aconteceu. Enquanto professor que buscava um ensino reflexivo, havia insegurança e confusão, embora, com a diferença que aquela “confusão” era objeto de reflexão e estudo do professor e dos alunos.

Na tentativa de garantir mudanças significativas na perspectiva de meus anseios, tive a ideia de que teria que “materializar” minhas intenções de mudanças, elaborando uma “breve constituição para a sala de aula”. A metodologia e a proposta da constituição foram de iniciativa do professor. Os alunos concordaram. O trabalho foi planejado do seguinte modo:

1º) Solicitei aos alunos que escrevessem suas histórias de vida. Para isso criei um ambiente favorável em sala de aula, no qual o professor relatou sua história de vida, dando destaque as suas fraquezas e ao modo como as havia superado desde a infância. A atenção e o interesse dos alunos foram significativos. Em seguida, após os alunos escreverem suas histórias de vida, deveríamos discuti-las em sala de aula e elencarmos alguns pontos em comum. Os alunos resistiram e não aceitaram tal encaminhamento, porque, segundo eles, as histórias de vida traziam questões muito pessoais. Respeitei-os e realizei em casa a síntese que em seguida foi devolvida à turma;

2º) Fiz uma espécie de investigação, refletindo sobre os valores que fundamentavam as ações dos alunos. Queria que eles refletissem sobre o valor do ser pessoa e de como se respeitar. Os alunos leram a Declaração Universal dos Direitos Humanos e algumas passagens da Bíblia por eles mesmos escolhidas;

3º) Realizamos uma reflexão sobre quais eram seus objetivos enquanto estudantes;

4º) Por fim, elaboramos algumas normas e punições para regulamentar a nossa convivência.

Não tínhamos clara a forma do texto. O objetivo não era apenas escrever uma “lei”, mas escrever sobre nossas falas e o propósito de se assumir um compromisso de mudança com responsabilidade. O trabalho seguiu esta ordem: reflexões individuais, em grupos e, por fim, apresentação, discussão em plenária e votação.

Todo o material foi recolhido pelo professor que, em casa, redigiu o texto. Não daria para os alunos fazerem este trabalho em sala de aula? Penso que sim. Mais uma vez concentrei o trabalho em minhas mãos, com receio de que fosse muito complicado fazer a sistematização com os alunos. Apenas entreguei o manuscrito a duas alunas voluntárias que o digitaram. A “constituição da sala de aula” teve a seguinte estrutura: introdução, princípios, objetivos, nossas leis, formas de punições (não será possível apresentar seu conteúdo, pelos limites do texto, uma vez que ela tem três páginas).

A elaboração da “constituição” foi uma forma de educar para a cidadania ativa. Os alunos viveram o choque de interesses entre eles e a dificuldade de encontrarem consensos possíveis. Refletiram sobre a importância da lei na garantia de nossos direitos e da necessidade de participação para que isto de fato aconteça. Apesar de alguns alunos ficarem indiferentes e de levarem na brincadeira, a grande maioria se interessou e participou ativamente. As discussões na plenária, com a duração de três semanas, foram exaltadas e expressaram muitas revoltas. Os alunos, em cada ponto, referiam-se a determinados professores, fazendo desabafos contestadores, a revolta era muito grande. A coordenação da plenária,

escolhida democraticamente entre a turma, a cada aula, ficava a cargo de três alunos que formavam a mesa coordenadora. Em muitos momentos, porém, a mesa perdeu o controle da turma. A dificuldade de coordenar era tanta que, em uma aula, os alunos escolhidos se recusaram em assumir os trabalhos. Eu tinha de fazer intervenções constantes, pois, quando um aluno iniciava uma fala que era de interesse da maioria, quase todos começavam a falar ao mesmo tempo, e levava algum tempo até que eu pudesse contornar a situação. Acertávamos que não era assim, que devíamos seguir as normas do item 1 e 2 da constituição; todos concordavam, porém, assim que surgia um novo ponto conflitivo, todos voltavam a falar ao mesmo tempo, de forma emotiva.

Quando concluímos essas reflexões sobre a “constituição”, já estávamos no início do quarto bimestre. Tínhamos que fazer a redação final e a solenidade de assinatura da “constituição”. Infelizmente, enquanto professor, não dei conta de fazer a minha parte, isto é, incorporar no texto original as alterações sugeridas pela plenária. Fiz esse trabalho nas férias. As alunas que haviam digitado a primeira versão do texto perderam o arquivo, não o encontraram mais. Mesmo assim, ficou entre a turma certo entendimento sobre como devíamos agir num diálogo reflexivo, pois ficaram com a primeira versão da constituição.

Seguimos em frente em nossos estudos de Psicologia, com outros temas. Os alunos se cansaram da sexualidade. Então, seguindo as necessidades deles, estudamos sobre as transformações no mundo do trabalho e as consequências para os jovens quanto à escolha profissional. Em seguida, ainda estudamos sobre a influência da televisão em nossas vidas.

Embora essas duas temáticas fossem de interesse dos alunos, observei que a maioria ficou indiferente às aulas. Muitos se negavam a fazer qualquer atividade ou até mesmo a falar sobre o assunto. Segundo esses alunos, suas preocupações, naquele momento, concentravam-se nas outras disciplinas, para as quais faltavam notas para passarem de ano e, como já estavam aprovados em Psicologia, a matéria já não interessava mais. Mesmo aqueles alunos que participavam, faziam-no de um modo que em nada lembrava os compromissos assumidos na constituição e do diálogo reflexivo.

Cheguei ao final do ano com a impressão de ter fracassado na tarefa de educar os alunos para o diálogo reflexivo. Os objetivos de minha filosofia da educação pareciam ter se diluído nos comportamentos heterônomos dos alunos. Na minha impressão, eles só agiriam com responsabilidade se fossem monitorados permanentemente, e, talvez, isto fosse próprio da adolescência. A essa altura do ano, estava com muitas dúvidas e incertezas, dentre as quais destaco: teria o foco na aprendizagem – ouvir os alunos –

comprometido o ensino, caindo, assim, no espontaneísmo? Por que os alunos se comportavam de forma indisciplinada, não respeitando o professor que tinha uma proposta de valorizá-los enquanto sujeitos? Queria que os alunos aprendessem a refletir sobre suas vidas, a partir de temas relacionados, extraídos de suas vivências, a fim de desenvolverem suas personalidades com autonomia e responsabilidade e, no entanto, parecia que o resultado tinha sido o contrário.

Foi com essa impressão de fracasso que concluí o ano letivo. Acrescento aqui mais um dado sobre minhas aulas. Um mês antes do término, a direção do colégio solicitou por escrito aos alunos uma avaliação de todos os professores. Apresento abaixo as colocações dos alunos sobre o meu trabalho. Esclareço que o espaço que eles tinham para escrever sobre cada disciplina era de duas linhas.

1º A: Nada a reclamar e nem a sugerir, ótimo; é muito calmo; muito 10; não termina o assunto que começa; como ele é um pensador, um filósofo, é bom professor de Psicologia; é ótimo professor, explica bem, não deixa com dúvidas, é só pedir que ele explica tudo; bom, adoramos a matéria e o professor; bom, tiramos muitas dúvidas da vida;

1º B: É legal, mas o professor não tem assunto certo para tratar e ele não se impõe na sala. Mas, os assuntos são interessantes; o professor é muito inteligente, mas às vezes expõe ideias próprias suas, que alguns alunos não aceitam. A matéria é ótima para o desenvolvimento psicológico do aluno; é muito bom; o professor deveria impor mais educação e respeito; legal, porque sempre fecha o “carroço” (tá ligado); é uma pena que são poucos os alunos que o entendem, mas as aulas são muito interessantes; bom, por causa da matéria; ótimo (gosto de falar e debater sexo na adolescência); ótimo, para quem se interessa; assuntos sem lógica, professor não sabe se expressar, é muito bom, ele é esquisito, não sabe captar ideias; ótimo (3 vezes).

Durante as férias, ao retomar os apontamentos das aulas, verifiquei que necessitava ouvir novamente os alunos. A avaliação feita pela direção era restrita e tinha outro objetivo. Precisava confirmar minhas convicções com as falas finais dos alunos. Elaborei, então, quatro questões e retornei ao colégio em 25 de fevereiro de 2000. 1. Por que, em linhas gerais, não conseguimos, enquanto turma, chegar ao final do ano capazes de *dialogar* disciplinadamente e democraticamente no coletivo, conforme prescrições da nossa constituição por nós mesmos elaborada em sala de aula? (Refletir sobre a dificuldade que a grande maioria tem de manter a *coerência* entre o pensar, falar e fazer); 2. Aponte em que sentido o trabalho do professor se *diferenciou* (se é que houve diferença) do trabalho dos outros professores; 3. Que *sugestões* vocês dariam ao professor que está tentando construir uma metodologia de ensino reflexivo? 4. O que levamos para nossas vidas das aulas de Psicologia?

Fui recebido pelos alunos com muita alegria e curiosidade. Muitos lamentaram a minha não continuidade com eles naquele ano. Informei que estava necessitando concluir as aulas de Psicologia do ano anterior, e que, para isto eles teriam de responder as questões propostas. Em grupos, em trinta minutos, prontamente responderam. A seguir, devido aos limites do texto, apresento as respostas das questões dois e quatro.

2. Aponte em que sentido o trabalho do professor se 'diferenciou' (se é que houve diferença) do trabalho dos outros professores?

- Sim, todos deram sugestões e opiniões [...];
- Se diferenciou no fato de ele ouvir e aceitar abertamente a opinião dos alunos, mesmo apesar de às vezes serem ideias sem lógica nenhuma, ele dava um jeito de tirar algum proveito delas;
- Pelo motivo de haver bastantes diálogos [...] para esclarecer dúvidas [...];
- Porque em todas as aulas nós tratávamos de assuntos de nosso interesse [...];
- [...] pensamos, falamos, mas também aprendemos muito;
- O professor nos ouvia, queria saber qual era nossa opinião;
- O professor gostava muito de saber nossas ideias e que tivéssemos nossa opinião própria sobre a aula e sobre o método do professor;
- Em várias aulas o professor trouxe assuntos interessantes, mas como o professor era muito bonzinho, os alunos bagunçavam nas aulas e o professor só mandava eles fazerem alguns trabalhos em casa, assim quando tinha um assunto que interessava, todos iam bagunçar com os outros para se aparecer;
- Para mim houve diferença, pois [...] nos ensinou para a vida, ou seja, a refletir;
- Fez com que nossas ideias prevalecessem, ou seja, nos respeitou como adultos, de iguais para iguais, não deixando de ser o professor e, além de tudo, respeitou nossas atitudes e ao invés de reprimi-las, tentou entender o motivo delas acontecerem”;
- Sim, houve diferença. O professor era mais calmo e tentava (em meu ver) entender o porque os alunos bagunçavam, ao contrário dos outros que apenas brigavam e influenciavam a nota;
- O professor levou nós para fora da sala para discutir o assunto e foi muito bom [...];
- Abordou assuntos importantes e teve um diálogo de debate muito aberto com os alunos;
- Sim, porque nós muitas vezes escolhemos os assuntos para discutirmos;
- Sim, porque o professor trabalhava com o nosso lado psicológico, mudando nossa maneira de pensar, em aulas onde há diálogo entre o grupo mais o professor;
- O professor conversa muito e manda pouco;
- Foram tratados assuntos nunca comentados anteriormente em sala de aula, onde o professor valorizava a opinião de todos, ouvindo e respeitando; foram assuntos polêmicos onde todos de alguma forma participaram;
- O professor tentava atrair a atenção dos alunos com assuntos diferentes e polêmicos, enquanto os outros só chegavam e passavam matéria no quadro;
- Sinceramente o professor era muito calmo, não passando autoridade e assim

fazendo com que os alunos não tivessem medo”;

- Claro que sim, pois é o único professor que demonstrou ser amigo de verdade, fazendo-nos acreditarmos em nós mesmos;
- O professor entendia o sentimento do aluno e tentava ajudá-lo enquanto outros professores complicar mais ainda, deixando o aluno mais confuso ainda;
- No sentido de reflexões e anotações de ideias. Fez os alunos expressarem seus sentimentos. No começo houve conflitos [...].

4. O que levamos para nossas vidas das aulas de Psicologia?

- Levamos muitas coisas boas. No começo parecia ser pobre, mas fomos tendo conhecimento e nos interessou;
- O que aprendemos sobre nós, nosso corpo. Que diante de nossas brigas, a gente aprendeu coisas boas;
- Aprendi a ser um pouco mais compreensiva e menos explosiva, aprendi muito sobre sexo e sobre nós adolescentes. Gostei muito de ter o senhor como meu professor e sinto saudade de suas aulas, das poucas e ótimas conversas que tivemos e de sua compreensão;
- Que o respeito é a base de tudo na vida; [...] Amadurecemos mais, principalmente respeitando as pessoas;
- A refletir sobre nossas atitudes e aprender mais sobre nós mesmos;
- Como agir na sociedade e refletir sobre assuntos nossos;
- Aprendemos a debater temas polêmicos que existem em nossa vida;
- Levamos muitos conhecimentos de todos os assuntos que debatemos, aprendemos a ouvir a opinião dos nossos colegas e também percebemos que cada pessoa tem uma forma diferente de pensar;
- Aprendemos sobre nós mesmos, sobre nossas vidas, assuntos que realmente nos interessam. Esse aprendizado, creio que será muito importante para nós no decorrer de nossas vidas;
- Levamos muitas coisas boas, adquirimos um bom potencial para uma boa convivência num futuro muito próximo e também estamos mais responsáveis pelas coisas que fazemos. Obs.: agradeço por tudo o que me ensinou e que Deus o abençoe!;
- Muitos pontos positivos como: o respeito, o essencial para toda a vida, a reflexão, pois tudo deve ser refletido para se fazer bom proveito do assunto; a compreensão de ideias opostas, pois cada ser humano é diferente. Obs.: “não concordo com o que você falou, mas defendo até a morte o direito de você falar”;
- Referente ao ano letivo de 1999, ficamos totalmente “expertos” sobre sexo e de como diferenciar o amor da atração sexual e paixão de tesão. Todos os assuntos relacionados (masturbação...), estamos agora mais inteirados e maiores conhecedores de si;
- Em nosso entender, aprendemos como superar nossos conflitos e de como dominá-los para não descontar em cima dos outros;
- [...] Que de tudo somos capazes, que podemos aprender com os outros;
- Tudo. Psicologia é vida [...] Vivemos mais felizes;
- Os assuntos em casa ficaram mais interessantes, pois o que aprendemos nas aulas, passamos em casa. Amadurecemos muito para a nossa vida lá fora, aprendemos a ter um pouco de respeito pelo nosso próximo, aprendemos que a vida não é só feita de brincadeiras e sim de trabalho;
- Adquirimos um autoconhecimento sobre nós mesmos, respeitar e ser respeitado

em sala de aula, dialogar sem conflito, impor nossas opiniões e, com certeza, todas as coisas que o professor ensinou, não importando o assunto, levaremos para nossa vida inteira. Deixamos de ser adolescentes ingênuos, onde poucos conhecimentos tínhamos e passamos a ser jovens responsáveis e críticos sobre nossos próprios atos. Com a permanência do diálogo na sala, nos empolgamos e perdemos um pouco da vergonha, da timidez, e assim acabamos nos entendendo mais, valorizando e conversando bem mais o diálogo entre nossos pais e familiares. Obs.: Gostaríamos de agradecer ao professor pela colaboração e paciência que teve durante o ano, pela disposição, e por nos ter passado não apenas o aprender, mas também o saber.;

- Que devemos ter mais diálogo, mais amor;

- Um conceito sobre coletividade [...];

- Na nossa vida não mudou muito, mudou mais em sala de aula. Na minha opinião o senhor devia fazer uma palestra para nossos pais.

- A minha vida mudou em sala de aula. A minha reunião [a aluna queria reunir a família em casa para refletirem sobre seus problemas] não deu muito certo, ou melhor, não deu para fazer. Mas tudo bem, apesar que eu gostaria de ter feito. Admiro seu trabalho e sua pessoa apesar de que às vezes as aulas são chatas.

- Costumo ser muito sincera com meus pais. Meu pai parece não gostar de minhas ideias inovadoras. As aulas ajudaram a refletir o respeito do diálogo em família, mas meu pai não gosta de conversar. Estou mais consciente dos meus atos e resolvi estudar este ano, já que quero passar no vestibular numa Faculdade Federal, pois não tenho condições de pagar uma particular. Obrigado, suas aulas me ajudaram a refletir. Desculpe a demora para reconhecer e a falta de respeito que tivemos para com o senhor. Valeu!!!

- Acho que minha vida melhorou um pouco, mas não muito, principalmente com meus pais. Apesar disso acho que ainda vai melhorar, graças as aulas de psicologia.

Essas falas dos alunos, na oportunidade, sinalizaram para mim que o objetivo da formação de sujeitos com autonomia moral e autodisciplina intelectual, em parte, tinha sido alcançado.

Considerações Finais

Penso que errei na avaliação precipitada sobre os alunos, ao considerá-los incapazes de dialogar reflexivamente, sem responsabilidade. O trabalho revelou que as aprendizagens, principalmente quando se trata da formação da pessoa (ser) e da convivência, necessitam de um tempo razoável para se consolidarem. Nesse sentido, o educar é um processo dialético de permanente construção.

Tive uma concepção muito “idealista”, querendo que os alunos se enquadrassem num modelo que tinha idealizado. As aulas são um processo contraditório e confuso, tem momentos de avanços e de retrocessos, nos quais o professor precisa desenvolver a “dimensão artística” de que falava Saviani. Está aí o desafio da originalidade e da criação. Porém, entendo que essa dimensão artística do ensino não pode

ser reduzida somente ao “conhecimento tácito” tal como propõe a teoria do ensino reflexivo. Ao contrário, a dimensão artística da docência somente pode avançar quando o docente tem uma sólida formação teórico-metodológica na perspectiva de conhecimento dos fundamentos das ciências, da filosofia e da política. Mudança em educação, como nos ensinou Florestan Fernandes (2010) no clássico artigo “A formação política e o trabalho do professor”, é sempre mudança política. Assim

A disjunção da pedagogia ou da filosofia e das ciências ou da arte, com relação à política, seria um meio suicida de reagir. É algo inconcebível e é retrógrado. O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES apud OLIVEIRA, 2010, p. 135).

O trabalho com aquelas duas turmas certamente teria sido diferente, se as condições de trabalho fossem outras. Precisaria da participação de todos os professores da turma e da direção do colégio, o que não foi feito por duas razões: primeiro, por eu ser iniciante e, de certo modo, inseguro sobre a prática de um ensino reflexivo. Segundo, pelas próprias condições de nosso trabalho, extensa jornada e, também, pela própria estrutura de funcionamento do colégio que é a expressão da política educacional da Secretaria de Estado e Educação, a qual não possibilita espaço em horário de trabalho, para que os professores possam se reunir em grupos para refletirem sobre seus trabalhos.

Outro ponto que me chamou a atenção foi o comportamento de muitos alunos. Um comportamento agressivo, de revolta, desordenado, enfim, de indiferença. Enquanto professor, senti esse desrespeito. Apesar de minha filosofia de educação ser democrática, livre e de acolhimento aos alunos, além de eles mesmos, em certos momentos, escolherem os temas a serem estudados, mesmo assim, não éramos respeitados. Por exemplo, ao entrar em sala de aula, a turma permanecia indiferente a minha presença, continuando com as conversas e andando pela sala. Ao refletir sobre o motivo de isso acontecer, o argumento era quase sempre o mesmo: necessidade de conversar sobre os relacionamentos, amizades, novelas, futebol, lazer, música etc.

Ao trazer esses assuntos para reflexão e estudo gerava uma espécie de desconforto e resistência nos alunos. A conversa, para eles, tinha de ser informal e não ser transformada em objeto de reflexão. Enfim, até criar um ambiente favorável ao estudo em sala de aula, passava-se um bom tempo e, às vezes, toda a aula (duração de uma aula: 45 minutos). Em muitos casos, depois de tudo acertado para iniciar uma

atividade, alguns alunos retornavam a conversar. Então chamava a atenção pelo desrespeito ao encaminhamento coletivo e democrático, e esses alunos ridicularizavam minha fala, dando de ombros e debruçando-se sobre a carteira e ironizando com palavras de deboche. A impressão que tive é de que esses alunos, com esse comportamento, queriam de certa forma, talvez, dizer: estudar para quê? Refletir para quê? Pareceu-me um vazio em que nada valia a pena.

Mesmo entre eles, os alunos, as relações pareciam ser entre “coisas” e não entre pessoas que pensam e têm uma dignidade. As relações eram harmônicas no interior de cada grupo, mas extremamente conflitantes e excludentes entre os grupos. O outro era visto como alguém que precisasse ser diminuído e, às vezes, até destruído, para a própria afirmação. Surpreendia-me que numa das turmas, na primeira aula do dia, uma aluna e sempre ela, fazia uma oração inicial. Essa oração era uma reflexão dirigida a Deus e concluída muitas vezes com a oração do “Pai Nosso”. A turma toda se concentrava e rezava com seriedade. Estavam no “céu”. Concluída a oração, começava o desrespeito e a negação do outro. Estavam na “terra”. E aqui na “terra” era como se estivessem num outro mundo em que a oração praticamente nada valia. Enfim, busquei, mediante reflexões, mostrar-lhes que o “Deus” em que acreditavam era “metafísico” e que assim não havia sentido rezar. Que era preciso ver “Deus” no colega e na vida dos homens. Fui pouco compreendido ou talvez não tenha conseguido me fazer compreender, pois a forma de pensar dos alunos era extremamente dogmática e, por consequência, fechada.

Havia na sala um descontrole de bate-boca, gritos, enfim, pareceu-me ser uma fala guiada pelo instinto emotivo e não pela razão³, que me provocou enorme desgaste físico, emocional, de voz e também intelectual. Na própria aula, nos momentos de maior conflito, tive dificuldade para organizar meus pensamentos, pois a “pressão psicológica” dos alunos era intensa.

Disso decorreu a dificuldade do professor em fazer as mediações e retomar essas falas instintivas como objeto de reflexão. Às vezes, essa retomada irritava os alunos, pois não concordavam em refletir sobre o que consideravam de certa forma normal. Como trabalhava também no ensino superior, cheguei a dizer que preferia trabalhar dez aulas na Universidade a uma aula no Colégio. O registro das falas, as situações imprevistas, as contradições, enfim, o conhecimento sobre a vida dos alunos e de como trabalhar

³ Aristóteles (1991) observa que os jovens agem mais pela paixão do que pela razão. Diz “[...] um jovem não é bom ouvinte de preleções sobre a ciência política. Com efeito, ele não tem experiência dos fatos da vida, e é em torno destes que giram nossas discussões; além disso, como tende a seguir suas paixões, tal estudo lhe será vão e improfícuo, pois o fim que se tem em vista não é o conhecimento, mas a ação. [...] A tais pessoas, como aos incontinentes, a ciência não traz proveito algum; mas aos que desejam e agem de acordo com um princípio racional o conhecimento desses assuntos fará grande vantagem” (1991, p. 10).

com as diferenças, requerem do professor muito tempo de análise, reflexões, busca de materiais e, sobretudo, de diálogo com seus colegas, para a busca de soluções conjuntas a cada semana.

No meu caso, não dei conta, por exemplo, de trabalhar com mais profundidade as “histórias de vida” dos alunos, explorar melhor aquelas falas. Também não dei conta de planejar para que os alunos sistematizassem suas falas, como foi no caso da sistematização da constituição da sala de aula. Por tudo isso, para o professor desenvolver um “ensino reflexivo” ou ser um “professor pesquisador”, rompendo assim com a alienação da profissão, fazem-se necessárias condições dignas de trabalho, com redução significativa da carga horária semanal em sala de aula e de melhorias salariais.

Referências

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores; v. 2).
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1953.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: OLIVEIRA, M. M. (Org.), **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 119-140.
- GOMES, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Portugal: Dom Quixote, 1995.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.), **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Recebido em agosto de 2016.
Aprovado em outubro de 2016.

OS JORNAIS ESTUDANTIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL TIJUCANO (ITUIUTABA-MG, ANOS 1950 E 1960)

ISAURA MELO FRANCO¹

SAULOÉBER TARSIO DE SOUZA²

RESUMO: O objetivo principal deste artigo se concentra em desvendar as principais práticas culturais vivenciadas pelos jovens estudantes secundaristas de Ituiutaba-MG nas décadas de 1950 e 1960 representadas pelos impressos estudantis, bem como identificar os seus princípios norteadores. Utilizamos como fonte de pesquisa exemplares de jornais estudantis e da imprensa local. Estudamos os anos de 1950 e 1960, visto que foram marcados por um contexto de grande agitação política e social, além de crescente circulação de impressos entre os estudantes. Por meio dos periódicos analisados foi possível desvendar grande parte das práticas culturais presentes no meio escolar tijucano. Logo evidenciamos a veiculação de princípios educacionais morais, cristãos e patrióticos, além de um ideário de educação para as meninas favorável à formação de futuras mães e esposas, o que representava reflexos do cenário político e social nacional.

Palavras-chave: Práticas culturais. Secundaristas. Jornais estudantis.

THE STUDENT NEWSPAPERS IN THE TIJUCANO EDUCATIONAL SCENARIO (ITUIUTABA-MG, YEARS 1950 AND 1960)

ABSTRACT: The main purpose of this article focuses on unraveling the main cultural practices experienced by young high school students of Ituiutaba-MG in the 1950s and 1960s represented by student newspapers and identify their guiding principles. We used as a source of research the exemplars of the student newspapers and the local press. We studied the 1950s and 1960s as they were marked by a context of political and social agitation, and growing circulation the press among the students. Through the analysis the newspapers we can unravel much of the cultural practices present in the Tijucano school environment. Soon we evidenced the circulation of educational principles moral, Christian and patriotic, as well as an educational idea for the girls favor the formation of mothers and wives, representing reflections of the political landscape and national social.

Keywords: Cultural practices. High school students. Student's newspapers.

LOS PERIÓDICOS ESTUDIANTILES EN ESCENARIO EDUCATIVO TIJUCANO (ITUIUTABA-MG, AÑOS 1950 Y 1960)

RESUMEN: El propósito principal de este artículo se centra en desentrañar las principales prácticas culturales experimentadas por los estudiantes de enseñanza secundaria en Ituiutaba-MG en los años 1950 y 1960, representados por los periódicos estudiantiles, así como identificar sus principios rectores. Se utilizó como fuente de investigación los

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. isauramelo66@gmail.com.

² Doutor em Educação. Docente da UFU.

periódicos estudantiles y de la presa local, así como una entrevista con un estudiante y maestro del escenario investigado. Se estudiaron los años 1950 y 1960, ya que fueron marcados por un contexto de gran agitación política y social, y la creciente circulación de periódicos entre los estudiantes. A través del análisis de los periódicos podemos desentrañar la mayor parte de las prácticas culturales presentes en el entorno escolar tijucano. Pronto se pudo comprobar la colocación de los principios educativos morales, cristianos y patrióticos, así como una idea de educación para las niñas que favorecían la formación de madres y esposas, que representa reflejos del panorama político y social nacional.

Palabras clave: Prácticas culturales. Estudiantes de secundaria. Periódicos estudantiles.

Introdução

O presente texto aborda vestígios do cenário cultural vivenciado pelos estudantes secundaristas nas agremiações estudantis existentes no município mineiro de Ituiutaba nas décadas de 1950 e 1960, por meio de reflexões sobre a imprensa estudantil local. Para o estudo dessas práticas culturais discentes, consideramos o sentido de cultura escolar dentro de uma abordagem histórica atribuído por Dominique Julia (2001, p. 10), o qual a define como: “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Investigamos os jornais estudantis: *Sentinela do Estudante* e *O Vencedor*. Além dos periódicos: *Correio do Pontal*, *Cidade de Ituiutaba* e *Folha de Ituiutaba*, pertencentes à imprensa local. Logo realizamos o cruzamento das fontes permeado pela literatura especializada. Buscamos interpretar o jornal não como manancial de verdades, mas pensá-lo a partir de suas intencionalidades, parcialidades e subjetividades (CAPELATO, 1988).

Trabalhamos com o recorte temporal das décadas de 1950 e 1960, tendo em vista que foram anos marcados por um contexto de grande efervescência política e social e de agitação do movimento estudantil em nível nacional, bem como de crescente circulação de impressos estudantis, de forma que o jovem estudante seria projetado como novo ator político e social. Acreditamos que os jornais estudantis se constituem em importantes fontes nessa pesquisa, já que veiculam discursos e imaginários comuns aos estudantes de determinado contexto. Nesse sentido, corroboramos com Rabelo (2013, p. 199) no sentido de que:

Pouco se tem investido em estudos sobre as práticas e saberes estudantis, mesmo sabendo-se que se vive um tempo em que este segmento foi eleito como foco de pesquisa. No campo da História da Educação os impressos estudantis, entre outros objetos, têm alcançado certa visibilidade a partir do

movimento do alargamento de temas e do uso de novas fontes.

Pretendemos contribuir com a valorização da utilização de tais impressos em estudos historiográficos, por entendermos que eles funcionam como importantes meios desveladores e aglutinadores do imaginário social e de aspectos culturais que circulavam entre os estudantes. Logo eles se constituem em mananciais fundamentais para a coleta de dados neste estudo, permitindo-nos o conhecimento de concepções pedagógicas e ideologias que circulavam pelo imaginário escolar local, possibilitando abordagens amplas em relação ao fenômeno educacional.

Instituições de Ensino Secundário, Impressos Estudantis e Práticas Culturais: Algumas Reflexões

Destacamos, primeiramente, um breve histórico sobre o cenário educacional do município de Ituiutaba até os anos de 1960, como forma de situar nosso objeto de estudo ao contexto em que este se desenvolveu. A educação escolar em Ituiutaba, até o final da década de 1950, era restrita à iniciativa privada, de forma que o acesso ao ensino secundário era privilégio de uma pequena parcela da população.

Esse município contava com três instituições privadas e/ou confessionais com cobranças de mensalidades, que ofereciam esse nível de ensino: o Instituto Marden, o Colégio Santa Teresa e o Colégio São José. Somente no ano de 1958 foi criada a primeira instituição filantrópica a oferecer ensino secundário gratuito, o Educandário Ituiutabano.

O Instituto Marden se baseou nos princípios educativos de Oriston Swett Marden. A pedagogia mardeniense possuía características próprias das ideologias predominantes nesse contexto histórico, como demonstra Moraes (2006, p. 2331).

- a presença religiosa, por ser a convicção e a formação que ambos os fundadores trouxeram de sua vida estudantil;
- o caráter militar, reflexos de atos políticos da época, demonstrado no dia-a-dia da escola por meio de disciplina rígida, dos ensinamentos relativos do amor à pátria e dos uniformes militarizados. Contribuição também do pensamento mardeniense, que trazia em seu cerne uma ideologia de espírito inovador, de sucesso e de progresso, com base na figura e nos ensinamentos de Oriston Swett Marden, pensador protestante americano que entendia a formação do indivíduo como algo de suprema importância, sendo a formação do caráter e do físico caracteres indispensáveis à formação integral da pessoa. Esta deveria valorizar a formação do indivíduo pertencente a uma coletividade, e, com tal, voltar-se para ela.

De acordo com os referidos autores, que se propuseram a estudar a trajetória histórica do Instituto Marden, esses princípios fundamentaram toda a existência desta instituição, que perdurou até o ano de 1979.

O Colégio Santa Teresa, escola confessional, referência na escolarização católica feminina nesse período, teve suas atividades iniciadas no ano de 1939 e continua em funcionamento até os dias atuais. Sua criação fazia parte de um projeto maior da Igreja Católica, que nesse período enviou grande número de missões europeias ao Brasil, no intuito de reforçar a religião católica no país, como destacado por Oliveira (2006, p. 2).

[...] a gênese e consolidação do Colégio Santa Teresa em Ituiutaba ocorreu no final dos anos trinta em um momento em que a Igreja Católica atuava em várias regiões no Brasil com o objetivo de *recuperar e reforçar* a catolicidade romana. Um dos instrumentos mais seguros para esse trabalho seriam os Colégios confessionais justificando assim a vinda de diversas frentes missionárias ao país e dentre elas, as Irmãs Missionárias Scalabrinianas São Carlos Borromeo (grifos do autor).

Ituiutaba também contava com o Colégio São José, instituição de ensino confessional católica que surgiu para atender às necessidades de parte da elite local de uma escola que servisse de internato e externato destinada à escolarização masculina. Essa instituição de ensino se restringiu ao ensino primário até o ano de 1947, quando por meio da Portaria nº 609 de 30 de dezembro de 1947 recebeu autorização para funcionamento do nível de ensino ginásial, passando a ser denominado Ginásio São José. No ano de 1959, o Ministério da Educação e Cultura por meio da Portaria nº 350 de 6 de abril de 1959 concedeu autorização para funcionamento do curso colegial na instituição que voltou a denominar-se “Colégio São José” (PACHECO, 2012).

O Educandário Ituiutabano, instituição filantrópica de ensino, surgiu da mobilização de jovens espíritas por meio da União da Mocidade Espírita de Ituiutaba (UMEI), junto ao então deputado Mário Palmério. Essa foi a primeira escola do município a oferecer cursos primário e ginásial gratuitos para atendimento de setores carentes da população local que se avolumava (FRATTARI NETO, 2009).

Verificamos que dentre as práticas culturais dos estudantes em Ituiutaba nas décadas de 1950 e 1960 estava presente a circulação de vários periódicos estudantis, organizados principalmente pelos grêmios escolares. O jornal *Correio do Pontal* de 13/12/1956 destaca em sua manchete “Cinquentenário da Imprensa Ituiutabana” a existência de diversos impressos estudantis entre o ano de

1955 e início de 1956, como revelado a seguir.

[...] Êste ano - após o aparecimento de “Correio do Pontal”, novos órgãos de imprensa foram trazidos à apreciação do público. Esses jornais são os mensários estudantis dos vários estabelecimentos escolares de nossa terra. É com justa honra que inserimos nesta sinopse esses periódicos, pois de qualquer forma o “Correio do Pontal” vem contribuindo sinceramente para o aparecimento constante desses mesmos jornais.

No fim de 1955 apareceu “Voz Infantil”, órgão oficial do corpo discente do Grupo Escolar João Pinheiro” David e Neide Ap. são seus orientadores.

Em 1956 surgiu o primeiro número de “O Escolar” – órgão oficial do corpo discente do Grupo Escolar “Camilo Chaves”, sob a responsabilidade de vários alunos.

“A Voz dos Estudantes” dirigido por Nilson Castanheira. Este Jornal desapareceu de circulação e “O Comando” – está sendo editado por Aneirton P. Silva, em substituição ao primeiro “O Comando” é o órgão oficial do Centro Cultural Rui Barbosa.

Ainda em 1955 aparecia “O Brasileiro” – órgão oficial do corpo discente do Grupo Escolar “Idelfonso Mascarenhas da Silva”, dirigido por Genecy A. de Paula e Ana B. Lacerda.

Neste ano surgiu “O Grêmio” sob a responsabilidade das srts. Dirce Dias e Haydevalda Sampaio. “O Grêmio” é órgão do Grêmio Castro Alves da Escola “Normal S. Teresa”.

“Garimpeiro” – órgão oficial das alunas do curso primário da Escola “Santa Teresa”.

“O Patriota” jornal estudantil independente orientado por Jaime Gomes de Moraes. Este é o último órgão de imprensa editado nesta cidade até o momento em que redigimos estas notas.

Os leitores do “Correio do Pontal” puderam verificar por esta sinopse histórica que a imprensa em nossa cidade é exercida em toda sua plenitude. A cidade conta atualmente com dois semanários e vários mensários estudantis [...] (MORAIS, 1956, p. 1 – grifos do autor).

Com esse artigo, evidenciamos que o *Correio do Pontal* procurava demonstrar-se favorável e até responsável pela considerável circulação de impressos estudantis nesse contexto. Tal posicionamento pode ser creditado à tentativa de aproximação desse veículo impresso a pessoas representantes do setor educacional local, já que este era um órgão de iniciativa privada vinculado a interesses políticos.

Ainda no ano de 1956, o Clube Estudantil Rui Barbosa fez circular o jornal *A Voz dos Estudantes*, o qual teve como redator Armando Campos, que era professor no turno diurno e aluno no noturno do Instituto Marden, e a colaboração de alguns estudantes. Ressaltamos que na imprensa estudantil os redatores também eram escolhidos de acordo com os interesses de determinados grupos que disputavam o poder em certos setores.

Em meados do ano de 1961, a UMEI publicou o impresso *Tribuna Estudantil*, que tinha como redator o estudante Milton Rodrigues. Tal impresso, segundo a *Folha de Ituiutaba* (1961), circulava textos literários de estudantes com a colaboração de professores, além de colunas humorísticas e notícias em relação ao meio discente local. Infelizmente, não encontramos fontes que nos direcionassem ao período de circulação de tal impresso.

Verificamos que *O Grêmio*, jornal do Grêmio Castro Alves da Escola Normal Santa Teresa, circulou também durante os anos de 1967 e 1968, tendo como redadoras as alunas integrantes desse grêmio. A veiculação desses jornais estudantis, os quais apresentam traços significativos da cultura escolar, não se constitui como uma especificidade local, mas apresenta reflexos do contexto nacional, assim como é revelado a seguir.

É interessante salientar a profusão de impressos estudantis que circularam em várias cidades brasileiras entre as décadas de 1930 e 1960. A explicação para tal fato deve ser buscada no contexto brasileiro da época, em que é crescente a participação social e política dos estudantes. Neste período, a imprensa ainda representava um espaço fundamental como meio de comunicação social. Ela estava talvez, como em nenhuma outra época, a serviço de interesses das mais diversas instituições e grupos sociais (AMARAL, 2013, p. 124).

Logo destacamos que a produção desses periódicos discentes funcionava como meio para o desenvolvimento artístico, cultural e intelectual desses estudantes inseridos em um contexto de ativa participação discente. Deparamo-nos com dificuldades em encontrar esses impressos estudantis nos arquivos das instituições, tal ocorrência pode ser justificada pelo fato de que

[...] o caráter não oficial desses periódicos, assim como sua irreverência e crítica, por meio de representações satíricas e caricaturizadas da sociedade, da escola, de professores e de alunos, faz com que não constem no acervo documental das instituições (AMARAL, 2013, p. 124).

No ano de 1963 surgia o jornal *Sentinela do Estudante* entre os estudantes do Ginásio São José e Escola Normal Santa Teresa. Nele foram divulgadas festas religiosas, homenagens a datas comemorativas, colunas humorísticas e de fofocas sobre acontecimentos diversos, palavras-cruzadas e diversos artigos que revelaram parte do imaginário social que circulava entre essas escolas. Pelo fato de termos encontrado o exemplar de número 3 no mês de agosto de 1964, do periódico *Sentinela do Estudante*, anexado ao *Jornal Correio do Triângulo* de 09/08/1964, evidenciamos um considerável intervalo para a publicação de novas edições deste impresso, visto que este na ocasião contava com aproximadamente 18 meses de sua inauguração.

Sentinela do Estudante também demonstra o entrosamento entre os alunos das duas escolas confessionais católicas da cidade, o que representa a busca de compactação de valores culturais con-
 dizentes com os princípios cristãos propagados nesses estabelecimentos dirigidos por membros da Igreja. As Figuras 1 e 2 apresentam a primeira página desse jornal.



Figura 1 - 1ª página do jornal estudantil *Sentinela do Estudante*, Ano 2, nº 3, agosto de 1964.

Fonte: Acervo Fotográfico da Galeria das Antiguidades de Ituiutaba, 2013.

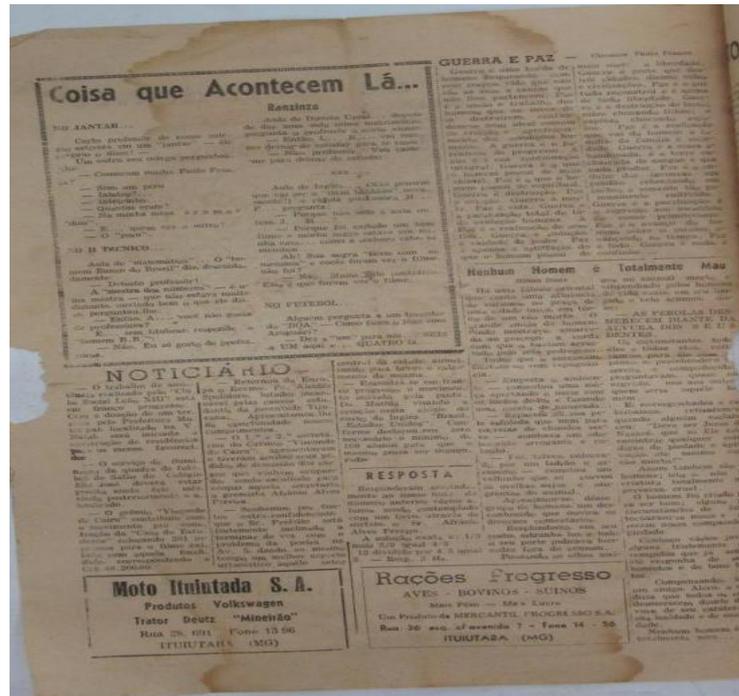


Figura 2 - 2ª página do jornal estudantil *Sentinela do Estudante*, Ano 2, nº 3, agosto de 1964.

Fonte: Acervo Fotográfico da Galeria das Antiguidades de Ituiutaba, 2013.

A denominação *Sentinela do Estudante* nos indica a manifestação de um ideário que considera este impresso como espaço em que o estudante exerce a função de vigia, de guardião em relação ao meio em que este se encontra inserido. Tal periódico apresenta um grupo responsável identificado pelos seguintes nomes: presidente: Euzébio C. Ribeiro; redator: Hilton Diniz; diretora: Dalva C. Moreira; supervisão: Manoel T. Nogueira; e colaboradores diversos.

Além desse impresso, nos deparamos nos arquivos da “Galeria das Antiguidades de Ituiutaba” com exemplares do Jornal *O Vencedor*, órgão do Grêmio estudantil do Instituto Marden, reinaurado em sua terceira fase em agosto de 1966. Ele apresentava quatro páginas e seções diversas com a supervisão do professor Gerson Abrão e uma diretoria composta por três estudantes que variava a cada ano. As Figuras 3 e 4 trazem páginas do jornal.



Figura 3 - 1ª página do jornal estudantil *O Vencedor*, Ano 1, nº 1, agosto de 1966b.

Fonte: Acervo Fotográfico da Galeria das Antiguidades de Ituiutaba, 2013.



Figura 4 - 2ª página do jornal estudantil *O Vencedor*, Ano 1, nº 1, agosto de 1966.

Fonte: Acervo Fotográfico da Galeria das Antiguidades de Ituiutaba, 2013.

O Vencedor apresenta uma denominação que incita a ideia de estudante como membro de uma batalha para o alcance da vitória³. Essa nova fase do referido jornal, segundo primeiro exemplar de agosto de 1966, era comandada pelo professor de Português e de História do Instituto Marden, Gerson Abrão. Nas palavras do diretor da instituição, Álvaro Brandão de Andrade, observemos os propósitos da produção e circulação de tal impresso estudantil.

‘Tropa bem comandada é tropa vitoriosa’, dizem os estrategistas. Dizemo-nos com Gerson, ‘O Vencedor’ continuará a vencer. Será o clarim tonitruante da juventude Mardeniense a se fazer ouvir nos duros dias que vivemos. Nem um só dos problemas de interesse geral deixará de ser ventilado. Nem uma dificuldade embargará seus passos, na caminhada a que se propôs: despertar nos jovens fecundo amor à bela arte de escrever e à difícil tarefa de se fazer ouvir, quando estiver em jôgo o sagrado interesse de nossa coletividade [...] (ANDRADE, 1966, p. 1- grifos do autor).

Por meio do enunciado acima, percebemos que tal jornal estudantil estava diretamente ligado aos interesses educativos do Instituto Marden. Assim transparecem ideais de valorização da coletividade e da arte de escrever, bem como da disciplinarização das condutas. Esse último baseado em princípios militares, em que os estudantes são considerados uma tropa em luta, devendo ter no comando um professor.

Contemplando os ideais educativos mardenienses, outro artigo desse impresso exaltava o patriotismo e as virtudes cristãs.

A mocidade estudantil brasileira é idealista, vibrante, trabalhadora. Estamos, pois, unidos e, juntos, constituímos um só corpo e uma só alma. Vamos, então, colocar as mãos à obra, iniciando aqui a nossa nova jornada, cuja finalidade é a de todos os brasileiros: elevar bem alto o nome do Brasil, conduzindo-o ao seu vero caminho, o do progresso, o da paz, o da dignidade, o da justiça social! Não esmoreçais estudantes! Em nossas mãos abençoadas, o futuro da Pátria! (ANDRADE, 1966, p. 1).

Desse modo, percebemos que a terceira fase de *O Vencedor* surgiu atrelada aos preceitos educativos propagados na escola, que deveriam ser garantidos pelo direcionamento do diretor

³ Esse impresso, de acordo com exemplar de agosto de 1966, teve seu primeiro número em 1933, sendo editado por vários meses, mas em decorrência de dificuldades de impressão encerrou este primeiro ciclo. Logo, nessa mesma década reaparece novamente por alguns meses, no entanto, teve sua circulação interrompida novamente pelos motivos anteriores.

e de professores desta. Além disso, evidenciamos pelo discurso acima o temor da subversão dos jovens, que não tinham muito a perder em uma possível revolução.

Por meio da análise de exemplares desse periódico, foi possível perceber que, grande parte de seu conteúdo era ocupado por poemas de estudantes do ensino secundário da instituição. Eles tratavam de variados assuntos, dentre os quais destacamos os sentimentos, como: o amor, a tristeza, a solidão, a amizade, o luto, a paz e o abandono.

O Vencedor também era composto por artigos, crônicas, colunas de fofocas entre os estudantes, que muitas vezes, relatavam a condição social de adultos e crianças desvalidos, questões de ordem cultural da época, como a música de Roberto Carlos e diversos outros temas. Dentre os artigos analisados, observamos a circulação de princípios racistas entre os estudantes, como constatamos em “Ela é assim” de autoria de um aluno do Instituto Marden, o qual se refere a uma mulher negra moradora de rua, inferiorizando o estereótipo da pessoa negra.

Quem não a conhece. Seus cabelos são secos e enrolados, assemelhando-se a palha de aço ou ‘bom bril’. Lábios grossos, nariz achatado, olhos pequenos inocentes como de uma criança, nunca cobiçaram nem serão cobiçados por ninguém [...]. A pele é escura como as trevas, mas a alma é clara como uma manhã de sol radiante [...] (ABRÃO, 1966, p. 3 – grifo do autor).

Nos jornais estudantis analisados, estava presente a ocorrência de patrocinadores provenientes do comércio local, o que demonstra certo poder de veiculação na sociedade tijucana. A existência de anúncios publicitários nos impressos estudantis era comum em outras localidades como verificamos no estudo realizado por Silva (2013) sobre o jornal “A Criança Brasileira”, em Santa Catarina, no período entre 1942 a 1945. “O jornal também evidencia boa rede de relações com o comércio da cidade, haja vista a constância e o número de anúncios publicitários que acompanhavam as principais notícias” (SILVA, 2013, p. 184).

Logo, observamos que esses anúncios ocupavam até toda a barra inferior dos jornais *Sentinel do Estudante* e *O Vencedor*, empresas que muitas vezes eram relacionadas ao universo adulto, o que evidencia que estes periódicos tinham um público leitor que não se restringia à parcela juvenil estudantil. O jornal *Sentinel do Estudante* realizava homenagens a datas comemorativas como o dia dos pais e o aniversário da cidade, fator comum na cultura escolar tijucana da época investigada.

Em relação à homenagem realizada por esses estudantes ao dia dos pais, evidenciamos uma

clara concepção de homem como chefe de família, própria da sociedade patriarcal⁴.

[...] É o pai a mola mestra que impulsiona o lar para a vitória final. Funciona não só como ganha pão familiar, mas, e principalmente como símbolo de liderança. Liderança traduzida pela confiança inspiradora transmitida a toda essa pequena sociedade que é a sua espôsa e seus filhos. Ser-lhe-á Mestre e Chefe. Mestre ao orientar sabiamente aquêles que de se dependem, embora, na maioria das vezes, nem sendo ao menos bacharel (DINIZ, 1964c, p. 2).

Percebemos que no meio estudantil tijucano circulava uma concepção de família patriarcal, chefiada pelos homens. No Brasil esse modelo foi importado desde o período colonial constituindo-se o ideário que promove ao homem o dever de sustentar financeiramente a família, além de representar autoridade máxima no lar e na educação dos filhos, caracterizando deste modo a dominação masculina, como narrado por Narvaz e Koller (2006, p. 51).

O Estado de Bem-Estar Social, característico do pós-Segunda guerra, em 1945, girava em torno do pleno emprego masculino e propunha o cuidado feminino do lar. A mulher, beneficiária do suporte social assegurado pelo trabalho masculino não dispunha das mesmas garantias, a não ser como esposa ou filha, o que evidenciava a sua condição de dependente do marido/pai.

Nas escritas dos estudantes, também estava presente a explicitação de uma concepção de educação feminina propagada desde o Brasil Colônia, condizente com a formação moral das mulheres para serem mães e esposas, como demonstra o texto: “O que eu penso das mulheres” de autoria de uma estudante da Escola Normal Santa Teresa, segundo Silva (1964, p. 3).

Todo homem que se considera um candidato à felicidade, deve ter cautela na escolha de sua companheira e colocar em primeiro plano as qualidades morais da criatura e não as físicas: estas passageiras, aquelas a garantia do sêlo de uma perfeita felicidade conjugal, ao lar, ao esposo e aos filhos que vierem e que transformem sua casa num santuário onde o marido possa repousar ao regressar do trabalho, enfim um misto de espôsa e mãe, uma mulher que compartilhe com o marido seus momentos de alegria e amargura e que não troque seu lar pelas futilidades do mundo.

A veiculação de tais ideários era comum no meio estudantil em outras localidades, já que refletiam a propagação de uma concepção de educação moralizante presente no país nesse período, como indica-nos Souza (2008, p. 200) em estudo referente à cultura escolar na década de 1950 em São

⁴ Tal ideário teve origem após o surgimento da propriedade privada, pois este sistema patriarcal inserido em uma nova ordem social, baseado na família monogâmica e no controle dos homens sob as mulheres, funcionaria como uma forma de garantir herança aos filhos legítimos (NARVAZ; KOLLER, 2006).

Paulo.

As representações sobre a mulher também aparecem nos jornais estudantis [...] e remetem ao lugar reservado a ela no lar, destacando suas virtudes e qualidades de mãe e esposa. [...] a empreitada da moralização é acentuada, tanto para mulheres quanto para homens, reproduzindo por assim dizer, as regras de conduta consideradas socialmente exemplares.

Salientamos que a educação da mulher para assumir os papéis de mãe e esposa, de acordo com preceitos morais, era defendida por vários setores da sociedade brasileira, principalmente a Igreja Católica e o governo instituído, os quais defendiam uma visão tradicional e conservadora de família. A defesa da emancipação feminina encabeçada pelo movimento feminista, o direito à participação política (voto) e à educação verificado em vários países ocidentais desde o início do século XX, eram percebidos por muitos no Brasil como uma crise de valores e da família. Era preciso, portanto, restituir os valores femininos e o tradicional lugar social da mulher. Para tanto, a educação foi vista como instrumento eficaz (SOUSA, 2008). Destacamos também o artigo “A mulher na sociedade” de uma estudante do ensino secundário do Instituto Marden.

O papel que tu representas na sociedade é de suma importância para os que de ti se acercam, mulher [...]. Quer como irmã, como esposa ou como mãe, teus semelhantes necessitam de ti [...]. Tu és o sexo frágil, mas és também o pulso forte, dentro da tua fragilidade, pois com tuas mãos ampara soberanamente o mundo em que vives [...] tua missão na sociedade é múltipla. De quem depende o Brasil de amanhã? De ti como mãe e como mestra. Tu gerarás os homens do Brasil de amanhã, tu educarás os homens, os pais de amanhã. Por isso, mulher, não te sinta humilhada, escarnecida por seres taxada assim [...]. Em tua mente sadia está a salvação desta Humanidade cada vez mais decrépita. Tu és pequenina diante da grandeza do universo, mas não te esqueças nunca que os sustentas com tuas meigas mãos (FÉRES, 1966, p. 2).

Observamos a circulação de um imaginário que revela um posicionamento submisso da mulher em relação ao homem, referente ao lugar ocupado por estes na sociedade, o qual reserva a ela o papel de educar filhos e alunos, principalmente os homens, considerados líderes do Brasil e da humanidade. Essa representação sobre a mulher na sociedade nos revela um processo em nível nacional, em que a mulher considerada um ser frágil e dócil, mesmo passando a ocupar novos postos de trabalho em uma sociedade em modernização, ainda se manteve em uma lógica que revelava “[...] a ordem *natural* das coisas – os homens lógicos e empreendedores comandando, as mulheres dóceis e emotivas obedecendo, dentro ou fora de casa” (CAMPOS, 2009, p. 84 – grifo do autor).

Verificamos a existência de um estilo humorístico no jornal *Sentinela do Estudante* que se

manifesta nas colunas: “Coisas que acontecem lá”; “Fatos e Boatos” e “Humorismo”. Esse estilo também é evidenciado no jornal *O Vencedor*, como nas colunas: “As venenosas da 3ª série ‘A’” e “Os Dez mais da 3ª série ‘A’”, “O Grupinho apresenta: Fofocas”, “Músicas na passarela da fofoca” e “Você sabia que...”. A coluna “Coisas que acontecem lá”, apresenta uma forma bem humorada de relatar acontecimentos ocorridos entre o corpo docente do Ginásio São José.

Em “Fatos e Boatos”, ocorria a publicação de determinadas “verdades” e “mentiras” em relação à vida pessoal de alunos e professores dos colégios São José e Santa Teresa, como apontado por Diniz (1964d, p. 3).

[...] Que o prof. Pedro é realmente bom professor é fato, mas que ele continuará lecionando solteiro é boato.
Que a Da. Muthia gosta da 4ª serie é fato, mas que uma certa turminha assiste suas aulas é boato.
Que a prof. Diana tem simpatia pelo 1º técnico é um fato, mas que não grita com o Márcio diariamente é boato.
Que o prof. Paulo Frossa namora a bessa é fato, mas que quer algo com casar é boato.
Que a prof. Gloria está noiva é fato, mas que usa aliança é boato.
Que a Sta. Maria Inês é santa é fato, mas que gosta de alguém do técnico é boato.
Que a Valdete Rodrigues tem nota em matemática é fato, mas que é 10 no amor é boato [...].

Essa coluna foi escrita pela estudante secundarista Valdete Reis, na qual percebemos o interesse desses jovens por questões relacionadas à vida pessoal de representantes do corpo discente e docente dessas duas escolas confessionais católicas. Ocorrência também evidenciada na coluna “Você sabia que...” de *O Vencedor*.

Ressaltamos que entre as décadas de 1930 e 1960 era comum no país a circulação de jornais estudantis nos ginásios, que utilizavam colunas de fofocas entre os integrantes da escola. Geralmente, nessas seções, segundo Erbolato (1986, p. 50):

[...] um dos estudantes com pseudônimo, falava das virtudes e principalmente dos defeitos dos colegas, em uma linguagem que se não ferina, chegava a provocar choro e protestos de quem via divulgar a sua *paixão oculta*, em geral por um próprio colega ou tinha publicado um soneto que fizera um segredo, pensando na sua eleita [...]. Suspiravam-se por amores impossíveis (ou não correspondidos), uma troca de olhares significava compromisso e sentia-se a repressão paterna (além da materna). A bisbilhotice de um periódico estudantil criava situações insustentáveis: ausência às aulas por semanas, inimizades e reprimendas da direção do ginásio.

De acordo com depoimento oral de um estudante do Educandário Ituiutabano, do início dos anos de 1960, essa sessão “fatos e boatos” também era comum neste estabelecimento de ensino por meio de impressos aleatórios que surgiam pela iniciativa de alguns grupos de estudantes, que se reuniam e também publicavam fofocas em relação à vida de estudantes e professores da escola. No entanto, não se pode afirmar a existência de um jornal estudantil oficial nessa instituição.

Na coluna “Comentando”, pertencente ao jornal *Sentinela do Estudante*, são realizadas críticas à diretoria da UMEI em relação à divulgação de um projeto de criação da “Casa do Estudante”, nos revelando que tal projeto não se concretizou por falta de recursos destinados a esse fim.

Conforme noticiário publicado no jornal “Correio do Triângulo”, a promoção da UMEI visando adquirir fundos para a debatida “Casa do Estudante” redundou num amplo fracasso [...] notamos que realmente havia uma vontade férrea da Diretoria daquela agremiação em conseguir o máximo possível, todavia a vontade não é o único requisito necessário em tais ocasiões, necessitava-se ainda, e principalmente de organização, dinamismo e ação (DINIZ, 1964b, p. 3 – grifos do autor).

Tal fato demonstra o descaso político dos dirigentes locais pelos empreendimentos de interesse estudantil. Todavia percebemos por meio desse noticiário que parte do meio estudantil tijucano da época veiculou um imaginário que associava a não concretização da “Casa do Estudante” pela UMEI como falta de organização de seus membros, não responsabilizando as autoridades locais, já que nesse período vivíamos no Brasil e também em Ituiutaba um clima político tenso, em decorrência do autoritarismo imposto à sociedade.

Os objetivos aspirados para a fundação da “Casa do Estudante” não são identificados na referida coluna. No entanto, relacionando-se com o contexto nacional, torna-se necessário lembrar que a “Casa do estudante do Brasil” foi uma entidade apolítica e beneficente, criada para auxílio ao estudante carente, a qual teve seus estatutos de fundação publicados no ano de 1937 (MENDES JÚNIOR, 1981).

Outro texto de *Sentinela do Estudante* que nos chamou a atenção foi “Amai-vos uns aos outros”, em que destacamos a emulação de valores cristãos para a disciplinarização das condutas dos jovens estudantes, no que se refere à relação professor-aluno, como é relatado abaixo:

São como um corpo os professores e alunos. Cada membro recebe as alegrias e tristezas [...]. É necessário seguir uma linha de retidão que se abre à nossa frente ou corremos o sério risco de nos tornarmos coveiros da alegria na comunidade. Todavia o cúmulo do desaforo é querermos capacitar-nos de toda

razão, e longe de arrependermos das faltas, culpar os outros; equivale a submeter o próximo as mais duras provações (DINIZ, 1964a, p. 3).

Observamos que a educação moral estava em ampla sintonia com os princípios cristãos, como demonstram outros artigos publicados em jornais locais, dentre estes: “O Ensino – aproximação de Deus Celestial”, *Folha de Ituiutaba*, 17/06/1959 e “Educar os filhos quer dizer conduzi-los a Cristo”, mensagem do Colégio Normal Santa Tereza divulgada pelo jornal *Cidade de Ituiutaba*, 16/09/1967. Com estas, verificamos a circulação de um ideário educacional condizente com a formação de cidadãos cristãos.

A discussão sobre as ações da juventude nos anos de 1960 também era pauta no jornal *O Vencedor*, como observamos a seguir no artigo “Jovens” do professor Gersón Abrão:

[...] Em verdade, é tão complexo o problema relacionado à juventude de nossos dias, que dele têm-se ocupado sociólogos, educadores, psicólogos sem que o assunto se esgote, mas até muito pelo contrário, seu caminho se torna cada vez mais vasto e continuamente renovado. De nossa parte que somos professores em três estabelecimentos de ensino ituiutabano tem a oferecer-se tendo em vista nossa perfeita integração ao meio estudantil tijucano, nos permitimos emitir alguns conceitos dessa mesma juventude que reflete em síntese, afinal de contas o comportamento de toda a mocidade brasileira. Costumam os mais velhos ver os jovens modernos, antes de [...] qualquer coisa como incontestáveis gozadores do prazer que a vida tem a lhes oferecer [...]. Olhemos os jovens com mais benevolência. Eles têm muita coisa a nos ensinar. Ao invés de estarmos a criticar-lhes os defeitos, procuremos observar-lhes as virtudes (ABRÃO, 1967, p. 2).

Tal artigo nos demonstra mais uma vez a preocupação de diversos setores da sociedade local com o comportamento da juventude tijucana. Já que no cenário nacional havia ativa mobilização política e social de jovens na sociedade, que com suas ações inovadoras e contestadoras passaram a desmistificar paradigmas tradicionais na busca de renovação de hábitos e valores (GROPPO, 2000). Salientamos que, no ano de 1967, houve o crescimento da participação política dos estudantes secundaristas no país, de forma que o governo de Costa e Silva continuou com uma grande perseguição ao movimento estudantil (SANFELICE, 1986).

Além disso, percebemos que mesmo com a tentativa do professor, autor do artigo referido acima, de demonstrar um posicionamento defensor dos jovens em relação às difamações causadas por mudanças de seus comportamentos, já que escrevia em um jornal estudantil, ele concorda com a existência de problemas na juventude de então e alerta os mais velhos para observarem as virtudes

dos jovens. Fato que indica mais uma vez, que tal impresso estudantil não era lido apenas por estudantes.

Ressaltamos também, de acordo com o impresso estudantil *O Vencedor*, a iniciativa do grêmio estudantil do Instituto Marden em organizar no ano de 1966, o “I Concurso Ituiutabano de Poesia”, o qual reuniu estudantes de todas as escolas de nível secundário e profissionalizante locais, tendo o total de 69 poesias inscritas, 41 estudantes concorrentes e como juízes a Irmã Maria Romilda do Colégio Santa Teresa, Álvaro Brandão de Andrade, diretor do Instituto Marden e Públio Chaves do Colégio Comercial Oficial. Logo, as poesias vencedoras e os nomes de seus autores eram impressos no jornal estudantil do Instituto Marden, com o título “Estudantes poetas de Ituiutaba”. Esses poemas, em sua grande maioria, se referiam aos sentimentos, como os poemas vencedores: “Cantiga de quem está com a tarde na alma”, “Saudade”, “Poema a vida” e “Perdoar e esquecer”.

No ano seguinte, o mesmo grêmio estudantil organizou o “II Concurso Ituiutabano de Poesia” e teve como poema vencedor: “A mendiga”, de autoria de uma aluna da própria escola.

Miseros andrajos	Um sorriso acolhedor	Um motorista
Cobriam-lhe o corpo er-	De seus lábios	De alma
guido	Frouxos	Glacial
No rosto macilento	Desprendiam-se Palavras	Como o rígido inverno
Assinalado por rugas pro-	ininteligíveis	Deixou seu
fundas,	Entrecortadas,	Corpo na rua
Ressaltavam	Não raro,	Estendido
Dois grandes olhos	Por risadas	Sem vida
Negros,	Estridentes	Reconhece-o
Negros com a noite	Cujo eco se perdia	Um transeunte
Portadores de	Na multidão	Piedoso,
Enternecedora tristeza	Como o ciclo	E carinhosamente,
	Do arvoredo	O acolhe
Indiferente ao sol	Ou o ulular	Em seus braços
Ou à chuva	Da ventania	É um jovem
la ela	Quem era?	Poeta
De porta em porta		Que examinando
A mendigar	De onde vinha?	O peito rasgado
O pão de cada dia	Qual seu nome	Vê um coração
	Ninguém o sabia	Em destroços
Alimento ou cruzeiro	Para uns uma louca	A luta inglória
Caíam	Para outros	A ilusão
Em suas mãos	Uma histórica	Desfeita
A granel	Para todos	Um grande
Mas jamais a	Uma exploradora	Amor malogrado
Esmola de	Da caridade	Foram seus
Uma palavra	Alheia	Algozes!
Terna	Numa noite	(GARCIA, 1967, p. 3).
Um gesto amigo	De junho	

Com isso acreditamos que, na cultura estudantil, em Ituiutaba, nesse período, estava presente a valorização de poemas que representavam uma visão utópica de poeta como aquele que possui a alma sensível e que se envolve sentimentalmente com as outras pessoas. Assim como o poema acima citado também realiza uma crítica social às condições de vida em que estão susceptíveis as pessoas desvalidas.

Considerações Finais

Observamos, de modo geral, afinidades entre os jornais estudantis analisados, *Sentinela do Estudante* e *O Vencedor* em relação à elaboração do conteúdo e aos ideais difundidos. Logo, percebemos a veiculação de princípios educacionais morais, cristãos e patrióticos, além de uma concepção de educação para a mulher favorável à formação de mães e esposas, própria de uma sociedade patriarcal.

Ressaltamos também que tais impressos incentivaram significativamente a produção artística literária dos estudantes desse contexto. Constatamos que parte da imprensa estudantil tijucana, nos anos de 1960, fez circular por meio de artigos, poesias, crônicas e colunas de fofocas entre os estudantes, ideais condizentes com os princípios educativos propagados em suas escolas de origem. Entendemos que os jornais são importantes instrumentos na transmissão e formação de valores, funcionando como meios educativos eficazes (CAMPOS, 2009).

À guisa de conclusão deste estudo, concluímos, por meio das fontes consultadas, que os torneios esportivos, as atividades artísticas e literárias, os concursos de beleza feminina, os desfiles cívicos, o passeio ao cinema, a imprensa estudantil, a realização de festividades em datas comemorativas, excursões a cidades vizinhas, a organização de diversos bailes e a divulgação destes na imprensa representaram importantes práticas culturais vivenciadas pelos jovens tijucanos estudantes das décadas de 1950 e 1960. Práticas essas que eram permeadas por princípios idealistas, morais, cristãos e patrióticos, o que representava reflexos do contexto político e social nacional. Em suma, defendemos que estudar as práticas culturais dos estudantes em Ituiutaba norteia a compreensão não apenas de uma realidade específica, particular, mas de um contexto cultural e educacional de uma época.

Referências

ABRÃO, G. Ela é assim. **O vencedor**. Órgão do Grêmio estudantil do Instituto Marden. Ituiutaba-MG, ano 1, nº 3 e 4, out/nov.1966.

ABRÃO, G. Jovens. **O vencedor**. Órgão do Grêmio estudantil do Instituto Marden. Ituiutaba-MG, ano 2, nº 9, setembro/outubro, 1967.

AMARAL, G. L. do. Os jornais estudantis Ecos Gonzagueanos e Estudante: apontamentos sobre o ensino secundário católico e laico (Pelotas/RS, 1930-1960). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, mai/ago. 2013, p. 121- 142. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38090/24845>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

ANDRADE, A. B. Apresentando-me. **O vencedor**. Órgão do Grêmio estudantil do Instituto Marden. Ituiutaba-MG, ano 1, nº 3 e 4, out/nov.1966.

ANDRADE, A. B. de. Ressurreição. **O vencedor**. Órgão do Grêmio estudantil do Instituto Marden. Ituiutaba-MG, ano 1, nº 3 e 4, out/nov.1966b.

BENJAMIN, D. B. Educar os filhos quer dizer conduzi-los a Cristo. **Cidade de Ituiutaba**, Ituiutaba-MG, 16 set. 1967.

CAMPOS, R. D. **Mulheres e crianças na imprensa paulista: educação e história**. São Paulo: UNESP, 2009.

CAPELATTO, M. H. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto - EDUSP, 1988.

DINIZ, H. Amai-vos uns aos outros. **Sentinela do Estudante**, Ituiutaba-MG, ano 2, nº 3, ago. 1964a.

DINIZ, H. Comentando. **Sentinela do Estudante**, Ituiutaba-MG, ano 2, nº 3, ago. 1964b.

DINIZ, H. Dia dos Pais. **Sentinela do Estudante**, Ituiutaba-MG, ano 2, nº 3, ago. 1964c.

DINIZ, H. Fatos e Boatos. **Sentinela do Estudante**, Ituiutaba-MG, ano 2, nº 3, ago. 1964d.

ERBOLATO, M. Leitura de jornais: como motivar a juventude? **Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 9, n. 54, 1986. Disponível em: <<http://200.144.189.84/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewArticle/1426>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

FÉRES, S. T. A mulher na sociedade. **O vencedor**. Órgão do Grêmio estudantil do Instituto Marden. Ituiutaba-MG, ano 1, nº 3 e 4, out/nov.1966.

FRATTARI NETO, N. J. **Educandário Espírita Ituiutabano: caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora**. Ituiutaba, Minas Gerais (1954- 1973). 2009, 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

GARCIA, B. A mendiga. **O vencedor**. Órgão do Grêmio estudantil do Instituto Marden. Ituiutaba-MG, ano 2, nº 10, novembro, 1967.

GROPPO, L. A. **Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis nos anos 1960**. 2000. 686 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000210231>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

MENDES JR. A. **Movimento estudantil no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Tudo é História: 23)

MORAES, V. C. Ordem e Progresso: vivências cotidianas da pedagogia mardeniense. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 17, abr. 2006, Uberlândia, MG, 2006. **Anais...** Uberlândia: IV COLUBHE. Eixo 7: Políticas, sistemas e instituições educacionais e científicas. Uberlândia, 2006.

MORAIS, P. L. Cinqüentenário da Imprensa Ituiutabana. **Correio do Pontal**. Ituiutaba-MG, 13 dez.1956.

MOREIRA, G. S. O Ensino – aproximação de Deus Celestial. **Folha de Ituiutaba**, Ituiutaba-MG, 17 jun. 1959.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 18, n. 1, Porto Alegre, Jan./Abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-71822006000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 13 dez. 2013.

OLIVEIRA, L. H. M. Normal Santa Teresa: ação educacional Scalabriana (1955-1958). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 7, 13 jul. 2006, Campinas, SP, 2006. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/L/Lucia%20helen%20m%20oliveira.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

PACHECO, S. B. N. Colégio São José: Gênese e Funcionamento da Escola dos Estigmatinos em Ituiutaba-MG (1940-1971). 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

RABELO, G. O Jornal Escolar O Estudante Orleanense: Não podemos tornar as crianças felizes, mas podemos fazê-las felizes tornando-as boas (Santa Catarina, 1949-1973). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 197-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/38091/24848>. Acesso em: 14 ago. 2016.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, C. B. da. Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar A Criança Brasileira (Santa Catarina, 1942-1945). **História da Educação**, v. 17, n. 40, p. 175-195, Santa Maria mai/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592013000200009> Acesso em: 14 ago. 2016.

SILVA, P. O que eu penso das mulheres. **Sentinela do Estudante**, Ituiutaba-MG, ano 2, nº 3, ago. 1964.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em novembro de 2016.

AUTOAVALIAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVÁS: CAMINHO, ACHADOS E POSSIBILIDADE

LUANA COSTA ALMEIDA¹

RESUMO: O debate sobre a avaliação da pós-graduação no Brasil não é novo, para abarcar as dimensões necessárias à avaliação mais ampla ele requer processos de análise externos e internos, os quais sejam capazes de indicar potencialidades e limites dos cursos em vias de aprimoramento. Nesta perspectiva, o presente artigo traz o caminho percorrido no processo experimental de autoavaliação do Mestrado em Educação da Univás, cuja finalidade foi compreender os pontos positivos e negativos observados por discentes e docentes do curso quanto à formação desenvolvida, assim como subsidiar a construção de um processo permanente de autoavaliação no curso. Metodologicamente, optou-se pela aplicação de questionário e desenvolvimento de grupo focal, ambos com discentes e docentes do curso. Os dados revelam importantes questões para o curso, apresentadas de forma descritiva em cinco temáticas, assim como permitem vislumbrar que um processo permanente de autoavaliação seria de grande importância para o (re)pensar contínuo no/do curso, o que se sugere ser efetivado via assembleias anuais.

Palavras-chave: Autoavaliação. Educação. Pós-graduação.

SELF-EVALUATION OF THE MASTER IN EDUCATION OF UNIVÁS: PATH, FINDINGS AND POSSIBILITY

ABSTRACT: The debate about the evaluation of postgraduate studies in Brazil is not new, to include the dimensions necessary for the broader evaluation, it requires external and internal analysis processes, which are able to indicate the potentialities and limits of the courses in the process of improvement. In this perspective, the present article shows the way forward in the experimental process of self - evaluation of the Master 's Degree in Education of Univás, whose purpose was to understand the positives and negatives observed by students and teachers of the course regarding the training developed, as well as subsidize the construction of a Process of self-assessment in the course. Methodologically, we opted for the application of a questionnaire and focal group development, both with students and teachers of the course. The data reveal important questions for the course, presented in a descriptive way in five thematic areas, as well as the fact that a permanent process of self-assessment would be of great importance for continuous (re) thinking in the course, which is suggested to be carried out via Annual meetings.

Keywords: Self-evaluation. Education. Postgraduate studies.

¹ Doutora em Educação. Docente da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. luanaca@gmail.com.

AUTOEVALUACIÓN DEL MÁSTER EN EDUCACIÓN DE UNIVÁS: CAMINO, HALLAZGOS Y POSIBILIDAD

RESUMEN: El debate sobre la evaluación del posgrado en Brasil no es nuevo para abarcar las dimensiones necesarias para la evaluación más amplia que requiere procesos de revisión externa e interna, que sean capaces de identificar las potencialidades y los límites de los cursos para su perfeccionamiento. En esa perspectiva, este artículo muestra la trayectoria en el proceso experimental de autoevaluación en el Máster en Educación de la universidad Univás, cuyo propósito fue comprender las fortalezas y debilidades observadas por los estudiantes y profesores del curso sobre la formación desarrollada, y subvencionar la construcción de un permanente proceso de autoevaluación en el curso. Metodológicamente, se optó por la aplicación de cuestionario y grupos de enfoque, tanto con los estudiantes como con los profesores del curso. Los datos revelan cuestiones importantes para el curso, que se presentan de manera descriptiva en cinco temas, así como dejan entrever que un proceso permanente de autoevaluación sería de gran importancia para el (re)pensar continuo en / del curso, lo que sugiere que se realice a través de reuniones anuales.

Palabras clave: Autoevaluación. Educación. Posgraduación.

Introdução

Como esclarece Saul (2002), o debate sobre a avaliação da pós-graduação no Brasil não é novo e vem sendo ponto de análise desde a década de 1970 quando, oficialmente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) implantou uma sistemática de avaliação para credenciamento e credenciamento dos cursos. Historicamente, há uma luta na área de humanas, dentre elas a educação, por uma avaliação mais apropriada à área. Poderíamos citar a contemporânea discussão, potencializada pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação- ANPEd, especialmente no Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd (Forpred), na qual são propostas modificações nos critérios de avaliação externa da CAPES, os quais venham a atender mais adequadamente os anseios da comunidade acadêmica da Pós-Graduação desta área. Compõe o jogo o embate entre adequar-se às normas e tentar melhorar a pontuação alcançada pelos programas ou lutar para que os critérios utilizados sejam os mais adequados para espelhar o trabalho desenvolvido.

Todavía, ainda que essa avaliação tenha a mudança de seus critérios efetivada, adequando-se à avaliação nas diferentes áreas, ela não conseguirá, sozinha, abarcar todas as dimensões necessárias para uma avaliação que realmente espelhe o trabalho desenvolvido nos programas e permita vislumbrar sua adequação ao contexto em que se insere. Isso porque uma avaliação mais ampla requer processos de análise externos e internos, os quais sejam capazes, a partir de diferentes perspectivas,

de indicar os limites e as potencialidades dos cursos e programas, os quais deverão ser explorados continuamente na busca pela melhoria dos cursos.

No bojo desse debate percebemos que a autoavaliação emerge como instrumento potencialmente promissor para não apenas ampliar a possibilidade analítica da avaliação, como, e mais fortemente, ampliar qualitativamente o acesso às informações, dando voz aos diferentes sujeitos envolvidos no processo, especialmente docentes e discentes, de modo a permitir que venham à tona questões potencialmente silenciadas pelas formas tradicionais de avaliação, exatamente por serem muito específicas à realidade local. Nas palavras de Saul (2002, p. 100):

Esta modalidade de avaliação [autoavaliação] passa a ser proposta e discutida como um caminho que, ao lado da avaliação externa, pode compor um modelo interessante e valioso, com vistas ao aperfeiçoamento dos programas [...]. É consenso, portanto, que estas duas modalidades se complementam, apresentando-se como dimensões importantes de um mesmo processo de avaliação educacional.

A autoavaliação deve ser, pois, um processo em que os atores de uma dada instituição busquem construir conhecimentos sobre sua realidade, de forma a investigar como as ações em curso estão se consolidando em busca da melhoria da qualidade educativa dos programas. Para tanto, essa modalidade deve não apenas sistematizar informações recolhidas a partir dos documentos disponíveis (projeto político pedagógico; atas de reuniões, normativa do curso etc.) como coletar e analisar dados cujos informantes sejam os sujeitos que estudam e atuam nos programas, os quais darão seu depoimento segundo o lugar que ocupam e exatamente por isto poderão contribuir para a construção de um cenário compreensivo mais amplo, o qual abarque o desejado e o realizado, de forma a dar elementos para a percepção do necessário para que o efetivado caminhe para o que é o almejado. Nesse sentido, Rocha (2006, p. 489) considera que

Diversificadas propostas estão sendo desenvolvidas, mas ainda é bem recente a sistemática do processo de autoavaliação de Centros de Pós-graduação, que pode trazer significativo crescimento e dinamismo aos programas, além de ser instrumento inigualável de gestão educacional. Isto porque o autoconhecimento sinaliza acertos e equívocos, assim como facilita o (re)planejamento institucional, comprometido com o Desenvolvimento Humano e Social.

Nessa perspectiva, o presente artigo é a apresentação dos resultados do projeto de pesquisa institucional do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) que se propôs a

desenvolver um processo experimental de autoavaliação no curso. Esse projeto objetivou tanto a reflexão acerca da formação vivenciada e percebida pelos estudantes e docentes, quanto a proposição de um formato para o processo permanente de autoavaliação que possa retroalimentar o curso fomentando procedimentos que levem a uma melhoria constante da qualidade produzida.

Delimitação da Pesquisa: O Feito, O Dito E O Refletido

Em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) já nos lembrava a importância de avaliar a própria prática. Essa ação é importante para analisarmos se o implementado está de acordo com o desejado - as finalidades pretendidas. A autoavaliação tem a potencialidade de, ao estar avaliando a própria prática, revelar os acertos e erros do processo, ação necessária à reflexão e tomada de decisão sobre os rumos pretendidos.

Contextualizada em processos de Avaliação Institucional Participativa, a discussão empreendida por Freitas et al. (2009) nos lembra que a autoavaliação é uma ação poderosa de produção de uma instituição reflexiva, a qual pensa sua realidade e a partir disto pode propor processos de mudança que potencializarão a construção da qualidade educacional almejada. Qualidade esta que não sendo estática, deve ser negociada entre os atores envolvidos no processo, sem perder de vista as delimitações mais amplas da política educacional.

O conceito de qualidade abarca diversas variáveis que permitem analisar o trabalho desenvolvido no cruzamento das ações e dos resultados efetivos que estas produzem, o que coloca em evidência a pertinência dos processos de autoavaliação como promissores e parte importante da análise da qualidade produzida. Segundo Saul (2002, p. 102), o que devemos vislumbrar é que esse processo de autoavaliação se dê em uma perspectiva emancipatória, a qual é entendida pela autora como “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la”. Pensar processos de autoavaliação requer que os atores envolvidos sejam chamados a refletir e tratar sobre a realidade vivida, assim como que seja garantido espaço de escuta a todos que manifestem desejo de participar.

De modo geral, a proposta aqui relatada teve por objetivo a construção da reflexão, pelos atores envolvidos sobre a formação no Mestrado em Educação da Univás, a partir da análise de como vem se consolidando o processo, suas potencialidades e seus limites. Por se tratar de um processo experimental de autoavaliação, os dados aqui apresentados têm a dupla função de desvelar parte da

percepção dos estudantes e docentes sobre o curso, colaborando para sua autorreflexão, assim como de propor formas para continuidade à autoavaliação no curso, processo que pode levar a uma melhoria constante da qualidade produzida. Isso porque, nas palavras de Rocha (2006, p. 489), “o autocohecimento sinaliza acertos e equívocos, assim como facilita o (re) planejamento institucional comprometido com o Desenvolvimento Humano e Social”.

O Feito: Percurso Metodológico do Estudo

De acordo com nosso objetivo e a partir da perspectiva qualitativa de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), buscamos compreender a percepção de docentes e discentes sobre o curso de Mestrado em Educação da UNIVÁS, de forma a levantarmos potencialidades e os limites observados. Organizamos a coleta de dados a partir de dois instrumentos: o questionário e a técnica de grupo focal. O questionário teve como objetivo o levantamento exploratório de dados, sendo considerados indicadores previamente selecionados, como evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1: Dimensões para processo de autoavaliação: percepção dos sujeitos.

Dimensões	Indicadores
1. Existência	<ul style="list-style-type: none"> • Importância local e regional para a comunidade onde a Instituição se insere;
2. Contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Integração com a instituição;
3. Políticas de desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinência da política institucional para manutenção do curso e suas formas de operacionalização (estrutura física e organizacional);
4. Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Abrangência das linhas de pesquisa, segundo a demanda dos ingressantes; • Contribuição da pesquisa desenvolvida na localidade/região; • Participação dos pesquisadores (docentes e discentes) em grupos de pesquisa, eventos acadêmicos, publicação e divulgação de trabalhos;
5. Potencialidades e Limites do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Principais potencialidades e limitantes percebidos pelos sujeitos para o desenvolvimento da formação do mestrando no curso.

Fonte: Elaboração própria.

A opção pelo questionário se deu em decorrência da possibilidade de atingir a maioria dos estudantes e docentes do curso pesquisado e intenção de que ele trouxesse elementos a partir dos quais seria organizada a fase posterior: grupo focal. Do total de 39 estudantes matriculados no momento da aplicação do questionário, tivemos o retorno de 20 (51% do total) e dos 10 docentes vinculados ao curso no momento de coleta de dados, tivemos o retorno de 4 (40%).

Após finalizada a fase de análise dos dados dos questionários, iniciamos a organização do grupo focal. A vantagem dessa técnica é a possibilidade de que um número expressivo de dados e informações seja coletado em um ambiente amistoso de participação que pode favorecer a interação grupal (GOMES, 2005), permitindo que os temas, ora trazidos individualmente, possam ser analisados pelo grupo, possibilitando entrecruzar visões e aprofundar temáticas importantes.

Seguindo a orientação para organização do grupo focal, elaboramos perguntas, destacadas a seguir, de forma a termos um ponto inicial de conversa flexível.

Questões disparadoras para o grupo focal:

Quais são os pontos positivos observados em relação ao Mestrado em Educação da Univá

Quais são os pontos negativos observados em relação ao Mestrado em Educação da Univás?

Como previsto na técnica empregada, garantimos a presença de um moderador, no caso o próprio pesquisador, para a condução da atividade e um observador que o auxilia no registro e observação da dinâmica. Para garantir a participação no grupo, fizemos o chamamento pelas listas coletivas de e-mail para que docentes e discentes se voluntariassem a participar da dinâmica². Todavia, vale explicitar que mesmo o chamamento tendo sido geral, convidando a adesão voluntária, tínhamos como expectativa a participação de sujeitos em diferentes momentos no curso: docentes que compunham o grupo desde a criação do Mestrado e outros mais recentes, assim como discentes de diferentes semestres. O grupo focal foi desenvolvido com a participação de 10 sujeitos, sendo 7 estudantes, 3 docentes e teve duração de 95 minutos.

O Dito e o Refletido: O que os Dados Revelaram sobre o Curso

Pedir aos discentes e docentes que falem do curso do qual fazem parte permite olhar de forma mais produtiva para aquilo que tal curso consegue, ou não, efetivar e, em vias de futuro, planejar ações para a melhoria permanente do processo formativo. Sordi (2009, p. 4) indica que

Se a proposta parece simples de ser aceita, na prática implica uma revolução nas formas usuais de funcionamento dos estabelecimentos de ensino cuja lógica tem se aproximado de práticas hierarquizadas, atomizadas e centraliza-

² Para garantir a qualidade da interação grupal a literatura recomenda a formação do grupo entre 6 e 10 membros (GOMES, 2005).

doras, cuja base organizacional colide frontalmente com o discurso de trabalho coletivo tão frequentemente citado pelos governantes em todos os níveis de ensino.

Todavia, como destaca Sordi (2002, p. 67), o processo de avaliação vai implicar o desejo de conhecer, num ato de entrega que não pode ser imposto, porque o sendo não seria efetivo, “daí a defesa de processos de avaliação regidos pela adesão voluntária, que sinalizam na direção do compromisso com os resultados avaliativos, dando-lhes consequência”.

O processo proposto e vivenciado durante a pesquisa de autoavaliação do Mestrado em Educação da Univás permitiu a reflexão e análise dos pontos levantados grupalmente. Os dados foram armazenados e, a partir da classificação por núcleos de conteúdo, possibilitaram a elucidação de temáticas descritivas, organizadas a partir de temas definidos *a priori*, pelas dimensões, e *a posteriori*, após a análise dos dados.

Considerando as cinco dimensões anteriormente explicitadas no Quadro 1 e os dados efetivamente analisados, as temáticas descritivas assumidas foram: 1) Importância local e regional; 2) Integração do curso com outros da instituição; 3) Políticas de oferta e desenvolvimento; 4) Abrangência e divulgação da pesquisa produzida; 5) Delimitações potentes e limitantes.

Importância Local e Regional

Segundo os participantes da pesquisa, o curso de Mestrado em Educação tem uma grande importância regional tanto por ser uma das poucas opções para a continuidade de formação na pós-graduação na área de educação *stricto sensu*, quanto por ser um importante veículo para formação dos quadros do Ensino Superior da região.

Muito importante. Traz a possibilidade de qualificação e pesquisas em educação para a região (Estudante 1, Questionário).

Não só para Pouso Alegre mas para toda a região, pois se fizermos uma análise de toda a região identificamos muitas Universidades que não possuem curso de Mestrado na área de Educação [...] (Estudante 4, Questionário).

Considero que o Mestrado em Educação da Univás seja importante para a região, pois oportuniza o aperfeiçoamento àqueles que desejam continuar ou começar sua carreira docente (Estudante 9, Questionário).

[...] porque capacita os professores da cidade e nossa região, tem se caracterizado por um acelerado progresso econômico fruto de um crescente parque industrial, além de abrigar também um extenso público de profissionais de diversas áreas, sobretudo professores que atuam nas unidades locais de ensino e que poderão se beneficiar da implantação do Mestrado em Educação

(Professor 1, Questionário).

Durante o grupo focal um ponto levantado foi a necessidade de uma articulação maior do curso com a comunidade. Ainda que haja iniciativas de comunicação, cursos e eventos em que o Mestrado em Educação busca a parceria com as redes e escolas do município, os participantes acreditam que o estreitamento da relação deve ser buscado.

[Grupo Focal] A gente está tentando construir as relações [com a instituição e a localidade (Docente 3). [...] Eu acho que uma coisa que tem que acontecer é divulgar mais nossos estudos, nossas pesquisas e acho que isso tem acontecido aqui [...], eu sei de colegas que têm divulgado, acho que tem como melhorar isso... (Discente 4). [...] Palestra, o próprio congresso que a gente não conseguiu extrapolar tanto para fora [...]. A comunicação com a escola pública ainda sinto carência (Discente 1). Vários orientandos meus, além de fazer a pesquisa, ofereceram oficinas para as escolas públicas [...]. Então são ações que envolveram a comunidade e não estavam no âmbito específico da pesquisa deles (Docente 1). Se está ocorrendo essa ligação do curso do Mestrado em Educação com a comunidade, os alunos precisam saber, então acho que está faltando uma divulgação dessas extensões que estão ocorrendo (Discente 5). [...] Precisava ter um jornalzinho. [...] Mas voltando ao relacionamento com a comunidade local, Pouso Alegre recebe a gente muito bem [...]. Eles sabem da existência do Mestrado, já ouviram falar de nós, mas não conhecem a gente [...]. Devagarinho a gente vai chegando, mas ainda falta muito, falta a gente se relacionar mais com a Educação Básica, com os professores. A superintendência abriu uma porta imensa de diálogo com a gente, mesmo a secretaria municipal, nós estivemos lá, o Instituto Federal. Então é o seguinte, a gente está indo, devagarinho. A gente precisa se mostrar também, né?! A gente vai conhecendo a cultura e eles vão entendendo o que é esse Mestrado em Educação (Docente 3).

Integração do Curso com Outros da Instituição

A integração do Mestrado em Educação com outros cursos da instituição foi um aspecto analisado como existente, mas insuficiente, sendo que os respondentes apontaram a necessidade de maior diálogo e trabalhos conjuntos.

As atividades como palestras e mesa de discussão são abertas à graduação (Estudante 10, Questionário).

Com os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, o mestrado sempre contribui na promoção de atividades pedagógicas, com seu corpo docente e com palestras e discussões, além de projetos e pesquisa (Professor 1, Questionário).

Vejo muito pouco. O mestrado perde uma grande oportunidade de promover e [se] fazer inserir nos seminários e congressos que estão acontecendo. A di-

vulgarização do curso, e de suas ações, é muito pouca. [...] a divulgação do mestrado dentro dos próprios cursos de graduação da instituição, os graduandos saem sem saber a diferença do *latu sensu* e o *strictu sensu* (Estudante 9, Questionário).

Especialmente no grupo focal, esse foi um ponto bastante debatido e observamos na fala dos participantes que, embora os eventos propostos pelo curso sejam importantes e possibilitem a participação de todos, há especial integração com a graduação em Pedagogia, não sendo tão intensa com os outros cursos. Houve a indicação de que seriam interessantes iniciativas de atividades conjuntas e apresentação do trabalho desenvolvido pelo Mestrado para os demais cursos da universidade.

[Grupo Focal] É, na verdade, isso é uma crítica que eu faço porque, por exemplo, aqui dentro tem pouca divulgação. Eu trabalho aqui em um curso de bacharel e a gente não tem muito acesso, muitos alunos e professores aqui nem sabem que tem pós-graduação aqui. [...] A gente está trabalhando numa linha da educação um pouco nova e fazendo *workshops*, fazendo projetos na área da educação, divulgando metodologias de ensino diferentes, talvez possa ser uma parceria que a gente possa estar fazendo, desenvolvendo juntos, mas muitas vezes a gente não consegue ter essa interface, essa ligação. Acho que talvez isso seja um problema porque, até eles têm receio, não sei se aqui vocês também têm, então acaba ficando uma situação que “Ai, eu cuido do meu espaço, eles cuidam do espaço deles” e acabou (Discente 3). [...] A gente tem que estabelecer confiança. Acho que tem que ter o retorno das pesquisas para a escola pública. Tudo que é feito lá o Mestrado tem que devolver, para essa confiança ser estabelecida (Docente 1). [...] Meu conhecimento da rede de Pouso Alegre é muito grande e eu vejo uma relação muito tímida, mas muito tímida mesmo. Ações como a questão do Congresso de Educação do Vale do Sapucaí (CEVS) foi muito importante, mas foi instituição com instituição, mas a relação com pessoas. Você vai na escola e os professores não sabem que aqui tem o Mestrado em Educação [...] (Discente 2).

Políticas de Oferta e Desenvolvimento

Segundo os estudantes e professores partícipes da pesquisa, de forma geral a infraestrutura e organização do curso são muito positivas, havendo destaque à forma como o curso vem sendo organizado, as disciplinas oferecidas e sua proposta. Entretanto, estruturalmente, a biblioteca e a área de uso comum dos estudantes foram elementos destacados como necessários de melhoria profunda. A falta de títulos e a disponibilidade de um número reduzido para os diferentes campos de pesquisa foram aspectos destacados, assim como a necessidade da criação de áreas em que os estudantes possam deixar seu material e ficar para descanso, estudo e trabalho em grupo, considerando que é um público que contém várias pessoas de outras cidades que, ao frequentarem a instituição, permanecem

nela em período integral.

A estrutura física do curso de Mestrado em Educação é bem organizada, ampla e muito limpa. As salas são boas. Acredito que atende às necessidades dos estudantes (Estudante 3, Questionário).

Seria necessário maior aplicação financeira e melhoria na infraestrutura física (Estudante 6, Questionário).

A estrutura física das salas é boa, temos acesso aos laboratórios de informática da instituição, as únicas coisas que, ao meu ver, ainda precisam melhorar é o acervo da biblioteca que não possui muitos livros atualizados (Estudante 11, Questionário).

O espaço destinado ao curso de Mestrado em Educação apresenta falhas quanto à estrutura do espaço de convivência (Estudante 13, Questionário).

A estrutura do Mestrado em Educação é a de outros setores da universidade, não oferecendo ao aluno da pós-graduação um aparato educacional tecnológico e ergonômico adequado. (Estudante 14, Questionário).

Um ponto negativo é a estrutura física (Professor 3, Questionário).

Há mais aspectos também destacados no grupo focal, no qual a estrutura de acolhimento aos estudantes e, em especial, a biblioteca e seu acervo foram os principais pontos indicados como de necessidade urgente de melhoria, como relatado a seguir.

[Grupo Focal] Aqui a parte do *wi fi* [...] A gente precisaria ter uma rede para aluno e outra para professores [...] a rede não funciona (Discente 6). Acho que na questão da estrutura, os alunos de fora precisavam ter um armário, um lugar de descanso, porque eles já vêm de fora, já viajam. [...] Acho que precisava ter uma sala para eles descansarem, ficarem (Docente 3). O que eu levanto não é só pelo curso do Mestrado, porque eu vim da graduação daqui também, é o espaço da biblioteca. É uma biblioteca precária. Por mais que a gente utilize muitos artigos em nossos estudos, tem muitos professores que passam livros e não tem disponível. [...] O próprio coordenador já trouxe muito livro para cá, mas acho que precisa da própria instituição [...]. É difícil fazer pesquisa assim. [...] Uma biblioteca como a nossa para uma instituição que tem *status* de universidade (Discente 2). Esse foi um susto que eu tomei quando cheguei aqui. Quando procurei a biblioteca me assustou o quanto ela era pequena, não existe o conforto para estudar [...] pela quantidade de cursos que existe aqui e a diversidade de áreas, ela é muito pequena (Discente 4).

Abrangência e Divulgação da Pesquisa Produzida

A pesquisa produzida pelos estudantes e professores do curso de Mestrado foi vista como importante ponto de contribuição para a região, sendo, todavia, observada a necessidade de maior

divulgação desta. Nesse sentido, no grupo focal, um dos participantes lembra que as pesquisas produzidas têm sido transformadas em capítulos de livro e artigos científicos e que isto deveria ser divulgado de forma sistêmica.

A pesquisa que estou desenvolvendo proporciona uma boa análise sobre a prática docente, trazendo melhorias no exercício do ofício do docente. Tem uma colega que está desenvolvendo uma pesquisa de base sobre uma nova profissão que é do procurador institucional e outro que está pesquisando sobre a história de uma instituição de uma cidade vizinha com um olhar mais profundo revelando informações relevantes, entre outros (Estudante 5, Questionário).

[...] muitas das pesquisas desenvolvidas pelos alunos e professores do Mestrado em Educação são realizadas nas escolas Educação Básica e de Ensino Superior aqui de Pouso Alegre e Região, isso possibilita a essas pesquisas entenderem e visualizarem os problemas que a educação enfrenta, bem como propor soluções para amenizá-los (Estudante 11, Questionário).

Seria interessante as pessoas que fizeram projeto na cidade, virem apresentar seus projetos após aprovação no mestrado (Estudante 20, Questionário).

[...] as escolas são as mais beneficiadas com os resultados dos estudos realizados no Mestrado em Educação (Professor 4, Questionário).

[Grupo Focal] Outra coisa que precisava divulgar mais é que muitos trabalhos já defendidos já viraram capítulos de livros, estão sendo publicados em revistas e a comunidade externa aqui não sabe, não tem conhecimento disso (Docente 3).

Um ponto interessante de análise foi as linhas de pesquisa do curso, quase unanimemente, com exceção de apenas um estudante e um docente, as respostas obtidas via questionários trazem o entendimento de que as duas linhas têm grande abrangência e por isto permitem a inserção de estudantes interessados em diferentes temas. Seguem esses relatos.

[As linhas de pesquisa do curso] estão de acordo com as necessidades da região. Abarca a EaD, por exemplo, que é uma modalidade nova para muitas instituições de ensino da região (Estudante 5, Questionário).

As linhas de pesquisa são amplas, possibilitando a compatibilização das diversas ideias de pesquisa apresentadas.(Estudante 14, Questionário).

Sempre há possibilidade de trabalhar o tema inicialmente proposto com algumas alterações feitas em conjunto com o orientador, natural do processo de pesquisa, havendo nas duas linhas de pesquisa professores com diferentes formações, aptos para o desenvolvimento da pesquisa almejada pelos alunos (Estudante 17, Questionário).

[...] temos apenas duas linhas, mas elas são amplas. Até hoje todos os temas se encaixaram em nossas linhas de pesquisa (Professor 1, Questionário).

Delimitações Potentes e Limitantes

Ainda que nas temáticas descritivas anteriores aspectos positivos e negativos tenham sido pontuados, ao serem questionados especificamente sobre eles, os respondentes destacam alguns pontos importantes para se (re)pensar a formação oferecida. Como pontos positivos, o corpo docente, formação e áreas de atuação, foram os mais mencionados pelos participantes, seguidos da possibilidade de formação crítica que o curso oferece e da recepção aos estudantes.

O preparo para a atividade de pesquisa, a performance crítica do pesquisador neste processo e a possibilidade de se defrontar com diversas perspectivas teóricas e avaliar diferentes métodos ou caminhos a serem vivenciados pelo pesquisador de forma crítica, racional e científica (Estudante 4, Questionário). A formação política, filosófica, teórica. Também a criação do CEPEDU (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da Univás), o qual nos ajuda muito, através dos debates e trocas de experiência e pesquisa (Estudante 12, Questionário).

A equipe de professores que realmente são competentes e capacitados. Muitas discussões, leituras, palestras que agregam na formação de profissionais da educação como um todo (Estudante 17, Questionário).

As principais potencialidades do curso são: quadro de professores, organização da estrutura do curso em relação à disponibilidade das disciplinas ofertadas e horários (Estudante 18, Questionário).

[...] desfrutar de aulas com professores competentes e extremamente comprometidos em compartilhar algo que vai além do conhecimento, experiências do saber (Professor 1, Questionário).

No grupo focal, esses aspectos também foram destacados e, especialmente entre os docentes, foi observado o crescimento do grupo e seu comprometimento com o trabalho desenvolvido.

[Grupo Focal] A formação dos professores é o ponto principal, até porque é exigido que o corpo docente tenha doutorado, mas isso aí é importante, mas acho mais importante a competência dos professores que estão aqui hoje. Eu poderia dizer doutores e que não seriam bons incentivadores de buscar aquilo que a gente está estudando, então eu acho isso extremamente positivo. [...] Outro ponto positivo é a união entre os docentes, isso aí eu acho muito importante. Do coordenador do curso então nem se fala, além de ser uma pessoa amável é uma pessoa que dedica o máximo (Discente 5). [...] Eu fiz oito disciplinas e em todas elas eu pude ver a instigação da opinião própria, não do senso comum, mas do conhecimento científico. Eu acredito que fui muito feliz nessa questão (Discente 7). [...] Vejo muita diferença de quando eu entrei e como estou agora, acho que foi um impacto muito grande não só com relação à formação em termos de educação, mas eu acho que para qualquer aspecto da vida (Discente 4). [...] Dando continuidade, eu até iria falar isso, como a Professora 1 falou que os alunos crescem muito, eu acho que

nós do corpo docente também estamos crescendo muito (Docente 2). Amadurecendo, né?! (Docente 3). E eu sinto que é um corpo docente que dá o melhor de si [...] a gente dá o máximo, a gente percebe que cada um aqui do corpo docente dá o melhor que pode (Docente 2).

Já como pontos negativos, foi mencionado, e já pontuado anteriormente, a questão da infraestrutura, especialmente em relação à biblioteca, mobiliário e espaço reservado para os estudantes. Porém, destacado de forma contundente, o valor da mensalidade foi o aspecto mais enfatizado como ponto negativo, sendo observado como dificultador do ingresso e da permanência no curso. Os discentes destacaram, durante o grupo focal, que percebem grande interesse dos profissionais da região em relação ao curso, mas que a questão financeira e a falta de parcerias, tais como política de desconto e bolsas, são o grande impeditivo para a efetivação do desejo anunciado de estudar na instituição. Nessa mesma direção, um aspecto levantado foi que mesmo sendo um Mestrado em Educação, é difícil atrair professores da Educação Básica considerando o valor da mensalidade.

[Grupo Focal] Primeira coisa negativa é o valor da mensalidade desse Mestrado. [...] Eu acho que se o valor fosse menor a procura seria muito maior. [...] Estaria dando possibilidade a vários outros estudantes fazerem o Mestrado. Eu já vi vários amigos meus que me perguntaram do Mestrado em Educação, mas quando me perguntaram o valor desistiram (Discente 5). O mesmo aconteceu comigo, uma amiga perguntou o valor e eu nem falei o valor certo e ela já desistiu (Discente 1). [...] O salário do professor da Educação Básica é R\$ 1.600,00 não dá (Discente 4).

Interessante destacar entre os pontos negativos, por ter sido recolocado no momento do grupo focal ainda que mencionado por apenas dois estudantes nos questionários, a necessidade de mudança na proposta de algumas disciplinas de forma a abarcar dinâmicas mais diversificadas.

[Grupo Focal] Sem querer ofender ninguém [...] alguns professores têm uma bagagem fantástica e nem sempre eu sinto que eu consegui aprender tudo o que eu gostaria, eu também acho que muitos professores, em muitas disciplinas, poderiam usar outros recursos que não só uma aula com um artigo para ser discutido. [...] Uma aula expositiva mesmo, nem todos se programam em seu planejamento de dar aulas diferentes [...]. Sinto falta de uma palestra mesmo [...]. Sinto falta de aulas diferentes porque os alunos aprendem de maneiras diferentes (Discente 4). Eu também iria falar isso. A “pegada” é variar, cada uma vai preferir um tipo, você nunca vai agradar todos (Discente 1).

O curso, pelos dados ora apresentados, parece estar se consolidando, embora necessite de alguns pontos de melhoria para continuar seu percurso constitutivo, o que pode ser potencializado no

processo constante de autoavaliação. Nesse sentido, a descrição dos dados ora coletados, sua divulgação junto aos atores envolvidos e a proposição de reuniões para debatê-los permite o movimento de repensar o curso em vias de melhorá-lo. Como destaca Saul (2002, p. 104), registrar o processo permite “[...] o acompanhamento da trajetória da avaliação, o resgate da memória e subsidiar a modalidade complementar de avaliação” o que, em nosso entender, potencializa o processo de autorreflexão e a possibilidade de se vislumbrar mudanças que levem a seu aperfeiçoamento.

Na busca de um processo experimental de autoavaliação, ainda que ambos os instrumentos utilizados tenham permitido importantes aproximações com a realidade, foi no grupo focal que a troca e debate foram mais efetivos para o (re)pensar sobre o curso. Momento em que os pontos indicados no questionário foram recolocados e debatidos pelos presentes. Por essa razão, nos parece que a experiência como um todo foi pertinente, todavia que para sua continuidade talvez o melhor caminho seja a proposição de momento presencial para diálogo sobre o curso. Isso porque a implantação de um processo avaliativo requer formas democráticas de condução em que os atores poderão indicar questões a serem sanadas e, por conseguinte, se comprometerem com elas.

Pensar nas possibilidades e limites de um curso para (re)planejar ações em vias da melhoria de sua qualidade é algo muito importante. Observar sua abrangência externa e delimitações internas exige dos atores envolvidos processos de autoavaliação como instrumento de autoconhecimento que permite identificar os pontos a serem repensados ou valorizados, de forma a explicitar as permanências e mudanças necessárias. Nesse sentido, e vislumbrando a continuidade do processo de autoavaliação do Mestrado em Educação da Univás, nos parece promissor que o encaminhamento seja de reunião para debate dos dados levantados e proposição de assembleias anuais que permitam o revisar periódico do processo e, por consequência, do planejamento de ações para constantemente melhorá-lo.

Considerações Finais

A autoavaliação é um processo importante na medida em que abre a possibilidade de um (re)olhar para a realidade vivenciada em busca da identificação dos aspectos que devem ser reafirmados ou repensados para a ampliação da qualidade e eficiência do curso. Todavia, esse processo não se faz de forma impositiva ou hierárquica, já que é com a participação dos diferentes atores envolvidos que se poderá descortinar aquilo que deve permanecer, ser ampliado ou modificado se o que se deseja

é a melhoria constante da formação em construção pela instituição.

Como observado nos dados apresentados, ainda que o Mestrado em Educação da Univás seja visto como importante para a região por promover uma formação crítica e com possibilidades amplas de investigação, alguns aspectos devem ser repensados para que ele possa atender de forma mais efetiva e abrangente a população. Esses dados deverão ser consumidos pelo curso para seu aperfeiçoamento ou reconstrução constante. Belloni (1999, p. 41) explica que o

Aperfeiçoamento ou reconstrução implicam necessariamente melhoria da qualidade (do ensino, da aprendizagem, da gestão etc.). A avaliação tem importante papel na identificação dos fatores que interferem – favoravelmente e negativamente na qualidade – oferecendo subsídios bastante claros para a tomada de decisão, isto é, para a formulação de ações pedagógicas, administrativas ou de políticas institucionais com essa finalidade.

Tendo sido a primeira experiência proposta ao curso de Mestrado em Educação da Univás, os dados coletados poderão servir para reflexão e replanejamento de ações pelo corpo docente do curso, assim como ponto de reflexão junto aos discentes que poderão, coletivamente, pensar ações de enfrentamento das questões apresentadas. Esse é, portanto, apenas o primeiro passo para a construção do processo de autoavaliação no Mestrado em Educação da Univás e observamos que seu delineamento deverá permitir um repensar constante da instituição sobre ela mesma.

Nessa perspectiva, e já se configurando como uma proposição para o curso, um caminho promissor seria a implementação de assembleias anuais de autoavaliação do curso, com a possibilidade de participação de todos os atores envolvidos e interessados em debater seu aprimoramento. Assim, o foco seria tanto os aspectos levantados nas assembleias anteriores, sendo a primeira alimentada pelos dados aqui apresentados, quanto as questões trazidas de forma espontânea pelos participantes e que poderão ser ponto de análise no grupo.

Inspirados por Freitas et al. (2009), o que se deseja é o fortalecimento da (auto)avaliação como processo, no qual estejam envolvidos os diferentes atores (discentes, docentes, gestores, dentre outros) em busca de ações que possam contribuir para a elevação da qualidade frente à missão científica e social do curso, num processo formativo. O que se espera, portanto, é que o coletivo localize suas potencialidades e limitantes, reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições e comprometendo-se com melhorias concretas.

Referências

- BELLONI, I. Avaliação Institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, v. 5, n. 9, p. 31-58, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ROCHA, N. M. F. Auto-avaliação de centros de pós-graduação: uma proposta em ação. **Ensaio: Avaliação e Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 487-506, out./dez. 2006.
- SAUL, A. M. A sistemática de auto-avaliação do programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC-SP. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 26, p. 97-109, jul.-dez. 2002.
- SORDI, M. R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.), **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Unicamp, 2002. p. 65-82.
- SORDI, M. R. L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. A. (Orgs.), **Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública**: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millennium Editora, 2009. p. 3-12.

Recebido em novembro de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E OS ARQUIVOS DO INSTITUTO JEAN-JACQUES ROUSSEAU¹

WAGNER RODRIGUES VALENTE²

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo divulgar os primeiros resultados de pesquisas que abordam padrões internacionais para o ensino de matemática nos anos iniciais escolares. Tais padrões começaram a ser sistematizados a partir de 1920, numa época em que a História da Educação denomina “pedagogia científica”. Fruto de viagem de estudos aos Arquivos do Instituto Jean-Jacques Rousseau - AIJR, da Universidade de Genebra, na Suíça, o texto se orienta pela seguinte questão: Que textos e documentos presentes nos AIJR dão indicativos importantes para estudo das modificações da matemática a ser ensinada nos primeiros anos escolares? Para responder à questão é construída uma breve narrativa que discorre sobre a busca de arquivos e o encontro do personagem ainda não estudado no âmbito da Educação Matemática: André Rey. Os documentos do Fundo Rey mostram-se importantes para análises de um tempo pré-piagetiano, construtor das bases da psicologia cognitivista, aplicada aos ensinamentos de matemática.

Palavras-chave: Aritmética. Educação matemática. Pedagogia científica.

HISTORY OF MATHEMATICS EDUCATION AND THE ARCHIVES OF THE INSTITUTE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

ABSTRACT: This work aims to socialize the first results of research dealing with the international standards for the teaching of mathematics in primary school. Such standards began to be systematized from 1920, at a time when the History of Education called "scientific pedagogy". The study is the result of visits to the Archives of Jean-Jacques Rousseau Institute - AIJR of the University of Geneva, Switzerland. The work is guided by the following question: Which texts and documents present in AIJR give important indications for the study of mathematics modifications to be taught in primary school? To answer the question is built a short story that talks about the search for files and character against not yet been studied in Mathematics Education: André Rey. Documents of Rey Fund prove to be important for analysis of a pre-Piagetian time, builder of the foundations of cognitive psychology, applied to mathematics teaching.

Keywords: Arithmetic. Mathematics education. Science education.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y LOS ARCHIVOS DEL INSTITUTO JEAN-JACQUES ROUSSEAU

RESUMEN: Este texto tiene por objetivo divulgar los primeros resultados de

¹ Uma primeira versão deste estudo foi apresentada no Encontro Nacional de Educação Matemática realizado em São Paulo, entre os dias 13 a 16 de julho de 2016.

² Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. ghemat.contato@gmail.com.

investigaciones que abordan padrones internacionales para la enseñanza de matemáticas en los años iniciales escolares. Esos padrones empezaron a ser sistematizados a partir de 1920, en una época en la que la Historia de la Educación denomina “pedagogía científica”. Originado de un viaje de estudios a los Archivos del Instituto Jean-Jacques Rousseau - AIJRR, de la Universidad de Ginebra, en Suiza, el texto se orienta por la siguiente pregunta: ¿Que textos y documentos presentes en los AIJRR dan indicativos importantes para el estudio de las modificaciones de las matemáticas enseñadas en los primeros años escolares? Para contestar a la pregunta es construida una breve narrativa que discurre sobre la búsqueda de archivos y el encuentro del personaje aún no estudiado en el ámbito de la Educación Matemática: André Rey. Los documentos del Fondo Rey se muestran importantes para el análisis de un tiempo pre-piagetiano, constructor de las bases de la psicología cognitivista, aplicada a la enseñanza de las matemáticas.

Palabras clave: Aritmética. Educación matemática. Pedagogía científica.

Introdução

Desde já há algum tempo, realizamos e orientamos pesquisas sobre as transformações ocorridas com a matemática a ser ensinada nos primeiros anos escolares, sob o impacto da psicologia. O período de estudo compreende o que na História da Educação é conhecido como “pedagogia científica”³. Reportamo-nos, inicialmente, aos anos finais do século XIX e início do XX, com a psicologia nascente, a criação dos grupos escolares em São Paulo – forma considerada como a moderna educação, que se espalha pelos demais estados brasileiros; o ensino graduado – a cada série, determinados conteúdos de ensino; a separação das classes – por idade cronológica dos alunos; um modo simultâneo de trabalho do professor – um professor ensina a um conjunto de alunos simultaneamente um conteúdo escolar e, um método de ensino – o método intuitivo, considerado o modo ideal para atender o desenvolvimento da criança, levando em conta os ensinamentos longínquos de Pestalozzi.

Desse panorama, passamos para a influência decisiva e marcante da psicologia. Mas, de uma outra psicologia, uma psicologia experimental de base estatística. Sua presença na Educação definirá a pedagogia científica.

Os estudos vindos da psicologia experimental, tratados estatisticamente, são apropriados pelo campo educacional a partir da década de 1920. Diferentemente do período anterior, finais do século XIX e primeira década do século XX, os ensinamentos das diferentes matérias escolares para os primeiros anos, para o chamado curso primário, sofrerá modificações substantivas com a configuração da pedagogia científica. Se em grande medida as discussões anteriores acentuavam as questões de

³ Um estudo amplo sobre o tema da pedagogia científica poderá ser lido em Monarcha (2009).

método, valorizando sobremaneira o método intuitivo, no período tratado pelo presente estudo – tempos de psicologia experimental de base estatística – os próprios conteúdos de ensino irão modificar-se. Todas as matérias de ensino no curso primário terão seus conteúdos alterados.

Interessa-nos o que ocorreu com os conteúdos matemáticos presentes no curso primário. Essa é a temática ampla do estudo que aqui se apresenta: as transformações da matemática em tempos da pedagogia científica. Como foco específico deste estudo, no entanto, reportamo-nos a um escopo bem mais restrito. Ele aborda a necessidade de busca de fontes internacionais, que circularam em escala planetária, para localizarmos e tentarmos compreender as modificações do ensino de matemática para os primeiros anos escolares no Brasil, a partir da década de 1920.

Tais modificações estabelecem padrões para os ensinamentos de matemática nos anos iniciais. Essas balizas apontam o que deve ser ensinado e em que etapa da vida escolar dos alunos. As fontes inventariadas para tal estudo foram localizadas nos Arquivos Jean-Jacques Rousseau – AJJR, pertencentes à Universidade de Genebra, na Suíça. Esse local abriga os acervos de personalidades como Édouard Claparède⁴ e de outros autores de referência para a chamada pedagogia científica. O trabalho foi realizado a partir de bolsa de pesquisa no exterior concedida pela FAPESP⁵.

Como resultado parcial da investigação foi possível reunir documentos que evidenciam as sistematizações elaboradas para os ensinamentos de matemática nos primeiros anos escolares, que se transformaram em referência internacional para as modificações ocorridas em tempos da pedagogia científica. Assim, especificamente para este trabalho, um texto que visa a divulgação de resultados de pesquisa já realizada, pretende-se responder à seguinte questão norteadora: *Que textos e documentos presentes nos AJJR dão indicativos importantes para estudo das modificações da matemática a ser ensinada nos primeiros anos escolares?*

⁴ “Edouard Claparède, pesquisador genebrino que viveu de 1873 a 1940, é um nome bastante familiar no Brasil, particularmente para os que realizaram estudos universitários em psicologia e em pedagogia, em um período anterior a 1980. Vários de seus livros, escritos na primeira metade do século XX, eram frequentemente lidos pelos estudantes desejosos de melhor compreender o pensamento infantil e as ideias do movimento de renovação educacional, denominado “Escola Nova”. Entre eles, destacam-se: *Psicologia da criança e pedagogia experimental* (*Psychologie de l’enfant et pédagogie expérimentale*, 1905), *A escola sob medida* (*L’école sur mesure*, 1920) e *A educação funcional* (*L’éducation fonctionnelle*, 1931). Ele próprio esteve no Brasil em 1930, a convite de sua ex-aluna e colaboradora russa, Helena Antipoff, formada em Paris e em Genebra, cujo nome está estreitamente relacionado a importantes trabalhos no campo educacional em nosso país, particularmente em Minas Gerais e no Rio de Janeiro” (COLINVAUX; BANKS-LEITE, 2012).

⁵ A bolsa foi concedida para desenvolvimento de etapa de desenvolvimento do projeto intitulado “A pedagogia científica e o ensino de matemática: um estudo das transformações da cultura escolar do curso primário – São Paulo, 1930-1960”. O projeto vem sendo desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT).

Uma breve narrativa é esboçada no item a seguir para auxiliar a compreensão do processo de busca da documentação que intenta responder à questão formulada anteriormente. Considera-se que a relevância da questão prende-se ao auxílio a pesquisadores que tratam da temática de transformações do ensino de matemática, contribuindo para abreviar tempo de busca de documentos em acervos fora de nosso país, que ainda não se encontram disponíveis por acesso virtual.

1. Nos Archives De L'institut Jean-Jacques Rousseau

Os Archives reúnem documentação de personalidades exponenciais da Pedagogia e Psicologia. Exemplo disso se refere à documentação de Édouard Claparède criador do Instituto, em 1912.

A busca inicial centrou-se na documentação de Claparède. Mas, ainda houve necessidade de um maior afinilamento na temática que dirigisse a procura e análise da documentação. Seria inviável, tanto pelo tempo – menos de um mês de pesquisa e não mais que isto, concedida pela FAPESP – como pela quantidade enorme de material contido no acervo, não promover restrições na busca. Assim sendo, a pesquisa para melhor compreender como os ensinamentos de matemática, em tempos da chamada pedagogia científica foram modificados, nosso foco de procura na documentação esteve voltado para os testes pedagógicos, a organização dos standards para o ensino de matemática no curso primário, em particular, do ensino do cálculo (aritmética escolar)⁶.

Junto à arquivista, então, iniciamos o inventário de documentos que poderiam interessar à pesquisa. Inicialmente, buscamos os inventários do Fundo Claparède. Numa primeira seleção dos papéis obtivemos uma listagem inicial de documentos.

Em realidade, depois da leitura desses documentos, notamos que pouca coisa poderia diretamente interessar à pesquisa. Salvo uma ou outra referência, quase nenhum documento indicava trabalhos com o ensino de matemática, com testes etc.

Em dias posteriores, prosseguimos com o trabalho, por meio de um motor interno de busca da documentação (não disponível ao público, não colocado na internet), nos computadores do Instituto. Pudemos, por intermédio de algumas palavras-chave, realizar uma segunda seleção dos docu-

⁶ Os testes pedagógicos e aqueles destinados à medição da idade mental constituem a face mais visível da chamada pedagogia científica. Um aprofundamento sobre a temática poderá ser lido em Valente (2014).

mentos do Fundo Claparède. Nesse caso, os resultados foram mais animadores e encontramos referências mais diretas aos testes.

A hipótese que tínhamos ao formular o projeto de nossa vinda e consulta aos *Archives* não foi sendo comprovada à medida que consultávamos os documentos do Fundo Claparède. Imaginávamos que esse autor estivesse diretamente ligado às diferentes rubricas escolares e que, na sua documentação, pudesse encontrar material intimamente relacionado aos testes pedagógicos, ao rendimento dos alunos em cálculo (aritmética), a questões de provas etc. Não foi o caso. Essa hipótese inicial de trabalho foi elaborada analisando escritos de Claparède publicados no Brasil. No entanto, a leitura da documentação escolhida, pertencente ao Fundo Claparède, levou-nos a outro fundo. E nele pudemos encontrar material importantíssimo ligado à pesquisa. Trata-se do Fundo Rey.

André Rey⁷, por meio de uma personagem conhecida da História da Educação Brasileira – Hélène Antipoff⁸, foi apresentado a Claparède e ingressou no Instituto nos anos 1930. Pelo trabalho de Rey, as pesquisas mais diretamente ligadas à matemática e a seu aprendizado nos primeiros anos escolares tiveram proeminência. Com essa referência, procedemos a uma nova etapa de pesquisas na documentação dos *Archives*.

2. Os Documentos do Fundo André Rey e a Educação Matemática

A seleção de documentos do fundo Rey apontou para os documentos que estão sendo objeto de análise, colocados na listagem abaixo, Figura 1. Note-se que tratam diretamente das questões relativas à aritmética e que já anunciam, por seus próprios títulos, encaminhamentos de caráter estruturalista, modo de tratar o desenvolvimento cognitivo na era Piaget.

⁷ André Rey (1906-1965), autor de referência para a psicologia diferencial e para a psicometria. Considerado como um dos fundadores da psicologia clínica, André Rey realizou parte essencial de seu trabalho num pequeno laboratório. Apesar de atividade científica intensa, sua carreira pouco avançou, talvez em razão de conflito que teve com Jean Piaget. Nos anos 1950, Rey realizou missões em vários países, dentre eles, o Brasil, precisamente em 1956, visitando escolas normais em Minas Gerais, a convite de Hélène Antipoff. No Brasil conheceu sua segunda esposa, com quem se casou em 1958 (HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012).

⁸ Hélène Antipoff (1892-1974), aluna de primeira turma do *Institut Rousseau*, tornou-se assistente de Édouard Claparède, de 1926 a 1929. Depois disso, viajou para Minas Gerais. No Brasil, trabalhou na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, desenvolvendo trabalhos ligados à Escola Nova em atividades inovadoras no Laboratório de Psicologia (HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012).

NoFiche	Titre	Auteur 1 Nom	Catégorie	Cote
x 288	Problèmes logico-arithmétiques	REY	Batterie Tests au	K3b6
454	Test de raisonnement	REY	Tests	F6a18
x 2075	Contrôle du rendement scolaire en calcul	Rey	Travaux de diplô	T4-ba17-t
2096	Automatisation des notions arithmétiques de 5ème et 6è	Rey	Travaux de diplô	T5-ba19-t
2101	Test d'arithmétique pour la 3ème année de l'école primair	Rey	Travaux de diplô	T5-ba19-t
2160	Problème B Dictée OP	Rey	Travaux de diplô	T6-ba26-t
2206	Automatisation des notions arithmétiques (III année)	Rey	Travaux de diplô	S2-ba31-t
2207	Automatismes des notions arithmétiques	Rey	Travaux de diplô	S2-ba31/3
x 2221	Structures Arithmétiques	Rey	Travaux de diplô	S2-ba33-t
2222	Identification d'une relation arithmétique Structures arith	Rey	Travaux de diplô	S2-ba33-t
x 2226	Connaissances arithmétiques élémentaires	Rey	Travaux de diplô	S2-ba34-t
2244	Structures visuelles	Rey	Travaux de diplô	S2-ba35-t
2254	Signes arithmétiques	Rey	Travaux de diplô	S2-ba35-t
2258	Problèmes -C2 Egalités arithmétiques	Rey	Travaux de diplô	S2-ba36-t
2262	Rééquilibrage de cinq tests verbaux et arithmétiques	Rey	Travail de diplôm	S2-ba36-t
2278	Identification d'une relation arithmétique Structures arith	Rey	Travail de diplôm	S3-ba37-t
NoFiche	Titre	Auteur 1 Nom	Catégorie	Cote
x 105	Connaissance des opérations arithmétiques	REY	Recherche	H6c4
x 106	Difficultés en arithmétique	REY	Notes de cours	H6c5
356	Recherches et expériences sur l'enseignement des mathématiques au niveau primaire	PAULI	Recherche	K1h
418	Problèmes mathématiques (Ecole Normale,1950)	REY	Test Inédit	K5f9
2288	Nombre 25	Rey	Travail de diplôme	S3ba38-td355
2293	Toutes les manières possibles d'obtenir le nombre 25	Rey	Travail de diplôme	S3-ba38-td355
	Troubles psychologiques organiques et méthode de tests	REY	Conférence inédite	H6e16

Figura 1 – Tabela pertencente ao Fundo André Rey relativa à aritmética. Fonte: Fundo André Rey.

Cumprir informar que a listagem de documentos foi deixada no original revelando dados e índices dos documentos que poderão ser consultados por pesquisadores interessados na temática.

Considerações Finais

Por certo, esta é uma primeira aproximação à temática de análise de estabelecimento dos *standards* para as avaliações em matemática e suas consequências na reorganização da matemática, sobretudo aritmética, a ser ensinada nos primeiros anos escolares em tempos da pedagogia científica. Não cabe aqui a análise de cada um dos documentos inventariados. Isso será feito em estudos posteriores.

Cabe, a esta altura salientar que, no Brasil, há pouca literatura que trata do tema da produção dos *standards* para o ensino de matemática. Há estudos de Lourenço Filho, que propôs obras didáticas para o ensino de aritmética baseada na pedagogia científica, como *Aprenda por si!*⁹. Trabalhando com esse educador, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a professora Alfredina de Paiva e Souza também realizou testes e chegou a escrever um livro didático de aritmética¹⁰. E mesmo sobre esses autores há poucos estudos contemporâneos, para além dos mencionados.

Os padrões internacionais para o ensino de matemática nos primeiros anos escolares, que se estabeleceram a partir dos EUA e do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ainda não mereceram estudos de modo a que se possa comparar como ocorreram as apropriações no Brasil desses marcos de referência para o ensino e aprendizagem da matemática. Trata-se de uma época pré-cognitivista.

Sem avançar pontualmente nos materiais inventariados, é possível dizer que o estudo dos documentos do Fundo Rey permite uma dupla análise: de uma parte, eles parecem representar a máxima expressão a que chegou a “era dos *tests*”, um tempo dominado pela estatística na análise dos resultados dos testes vindos da psicologia experimental, conformando a pedagogia científica. De outra parte, os estudos de Rey abrem caminho para a análise do movimento de formulação de hipóteses estruturalistas de organização da aprendizagem. Tais estudos são levados adiante por Jean Piaget, transformado em autor de referência mundial.

Para a educação matemática, a análise dos testes, da produção de padrões, leva-nos à compreensão de como foram reestruturados os conteúdos matemáticos a serem ensinados no primeiro nível de ensino. Deve-se a esse tempo o argumento de que se, por exemplo, na ordem lógica $3+1=1+3$, na ordem psicológica não há equivalência para a aprendizagem. Assim, adicionar uma quantidade menor a uma maior é mais fácil para o aprendiz do que adicionar uma quantidade maior a uma menor. $3+1$ não é igual, na aprendizagem, a $1+3$. E quem o prova são os dados estatísticos. Eles revelam a diferença existente entre o par simples-complexo e a dupla fácil-difícil. O primeiro está posto para a ordem lógica dos conteúdos. O segundo par, para a psicológica. Há, de fato, muito a ser estudado e os documentos do Fundo Rey poderão sobremaneira contribuir com essa temática de pesquisa.

⁹ Uma análise detalhada dessa obra de Lourenço Filho foi realizada no estudo de Soares (2014).

¹⁰ O texto de Almeida (2013) analisa o papel da educadora Alfredina Souza no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a sua produção relativamente ao ensino de aritmética nos anos iniciais.

Referências

- ALMEIDA, D. H. **A Matemática na formação do professor primário nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro (1932-1938)**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ARQUIVOS JEAN-JACQUES ROUSSEAU – AIJR. **Fundo André Rey**. Suíça: Universidade de Genebra, 2016.
- COLINVAUX, D.; BANKS-LEITE, L. E. Claparède: os primeiros estudos sobre a psicologia das crianças pequenas no *Institut Jean-Jacques Rousseau*. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2., 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000200014>>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- HOFSTETTER, R.; RATCLIFF, M.; SCHNEUWLY, B. **Cent ans de vie, 1912-2012**. Genève: Georg Editeur, 2012.
- MONARCHA, C. R. S. **Brasil arcaico, escola nova: técnica, ciência e utopia nos anos de 1920-1930**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- SOARES, M. G. **A arithmetica de Lourenço Filho: um estudo sobre as dinâmicas de transformações do saber escolar em face de uma nova pedagogia**. 2014. 107f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014.
- VALENTE, W. R. A era dos *tests* e a pedagogia científica: um tema para pesquisas na educação matemática. Revista de Ensino de Ciências e Matemática. **Acta Scientiae**. Canoas, RS: ULBRA, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/637/833>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

Agradecimentos

À FAPESP, aos responsáveis pelos AIJR, à Profa. Dra. Rita Hofstetter da Universidade de Genebra e ao GHEMAT.

Recebido em novembro de 2016.
Aprovado em dezembro de 2016.

RESENHA: HISTÓRIAS DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES: TEORIA E PRÁTICA¹

SARAH MARIA DE FREITAS MACHADO SILVA²

A obra resenhada é o resultado de um conjunto de textos que objetivam divulgar as contribuições teóricas e pesquisas empíricas sobre o tema Histórias de Instituições Escolares. No livro são apresentados nove capítulos, resultantes de dissertações e teses que versaram sobre a temática proposta e desenvolvidos dentro do grupo de estudos e pesquisa denominado “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), especificamente na linha de pesquisa História da Educação Brasileira. A compilação da obra é dividida em quatro partes, a saber: apresentação escrita pelos organizadores da obra, introdução, os nove capítulos e a apresentação dos autores com seus respectivos minicurrículos.

Na *Introdução*, de autoria de José Luis Sanfelice, apresenta-se várias ponderações a respeito de como fazer pesquisas sobre as Histórias de Instituições Escolares e já adiantam para o leitor que haverá divergências teóricas entre os autores, por isto, o pesquisador não necessita furta-se à abordagem do objeto singular, havendo riscos metodológicos e vacilos que podem comprometer o trabalho científico, advertindo, portanto, que a pesquisa nesta área não deva fazer a “descrição pormenorizada de uma dada instituição escolar deixando de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica e afirmam de que é preciso conseguir evidenciar, de forma conveniente, o movimento real da sociedade” (p. 20). Isso posto, revela-se múltiplas reflexões sobre o tema e ainda reforçam afirmando que a “fragmentação, a divisão e a especialização não são bons caminhos para a ciência da história, é preciso ressaltar que a história das instituições escolares é a história da própria educação e não uma mera subdivisão dela” (p. 44).

Abrindo a coletânea de capítulos, a professora Lidiany Cristina de Oliveira apresenta o texto intitulado “*BOTUCATU E A EXPANSÃO DO ENSINO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: história do grupo escolar Dr. Cardoso de Almeida (1895 – 1920)*”, que objetivou traçar a história de uma das construções arquitetônicas mais imponentes da cidade de Botucatu/SP. A autora enfatiza que a construção dessa escola não resolve a necessidade de ampliar a oferta de ensino primário na cidade, haja vista não haver vagas

¹ Sanfelice, J. L.; Jacomeli, M. R. M.; Penteado, A. E. A. (Org.), *Histórias De Instituições Escolares: Teoria E Prática*. Bragança Paulista-SP: Margem Da Palavra, 2016. 304p.

² Doutora em Educação. Pós-doutoranda na Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. sarahmariamachado@gmail.com.

para todos no prédio imponente do Grupo Escolar. Tal imponência contrasta com a simplicidade e precariedade das escolas isoladas, localizadas nos bairros afastados da cidade. Essa dualidade de padrão estrutural, organizacional e pedagógico das escolas, apresenta a primeira escola no prédio novo, considerada modelo de estrutura, em contrapartida às escolas isoladas consideradas insuficientes e precárias. Por fim, a autora remonta o percurso histórico do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida, que constitui um “símbolo” de uma época em que a escola pública possuía um ensino considerado de qualidade, no entanto ofertado apenas para os alunos da escola nova, ou seja, para um grupo reduzido de pessoas e concentrado naqueles residentes no centro da cidade.

Na linha de Grupos Escolares emergidos no final do século XIX e início do século XX, o capítulo 2, intitulado “*O PROCESSO DE PERIFERIZAÇÃO DO ENSINO PAULISTA: caso do 8º Grupo Escolar de Campinas*”, da autora Rosimeri da Silva Pereira, apresenta a história de implantação e funcionamento desta instituição escolar, posteriormente denominada Grupo Escolar Dom João Nery. A autora ressalta que foram criadas escolas nos bairros operários da cidade, na década de 1930. Particularmente o interesse da autora está diretamente ligado com a sua localização, pois a localidade abrigava fundições e indústrias metalúrgicas. Por conseguinte, buscou-se compreender as funções da escola desse local, bem como as leis que orientam a sociedade de classe e a periferização dos Grupos Escolares em Campinas, neste caso o Grupo Escolar João Nery. Pereira focou seus estudos no 8º grupo escolar, criado em 1932 no bairro operário de Bonfim. Nesse contexto afirma: “as leis que orientam a sociedade de classe, desvelando a relação entre o funcionamento da escola e a produção do conhecimento histórico tem como pressuposto a constatação de que o real é um complexo de múltiplas determinações” (p. 90). Por fim, Pereira dialoga quanto com as condições precárias de funcionamento da escola dos filhos dos trabalhadores, ocasionando o “desenvolvimento desigual e combinado da própria sociedade de classe” (p. 92).

No capítulo 3, a autora Ana Cristina Pereira Lage apresenta uma importante discussão sobre as diferenças educativas entre as meninas das elites e meninas pobres na década de 1930. O texto intitulado “*Petites Marthes Educação para meninas pobres no Colégio Nossa Senhora de Sion de Campanha, MG*” discutiu as diferenças educativas do interior das instituições confessionais femininas, especialmente na preparação para atividades laborativas. Sua análise sucedeu no Colégio Nossa Senhora de Sion, localizado na cidade mineira de Campanha, que funcionou entre os anos de 1904 e 1965. A pretensão inicial da Congregação Sionense era educar meninas, na sua maioria filhas de ricos fazen-

deiros da região, chamadas de *Meninas de Sion*. As freiras praticavam a ação de educar meninas pobres, geralmente da zona rural da região, chamadas de *Martas ou Martinhas* em homenagem a Santa Marta. Sobre as Martinhas, estas viviam internas no Sion em troca do ensino que recebiam e ajudavam na limpeza do prédio. Diante desse contexto de dualidade de educação, o colégio foi fundado com o objetivo de “educar moças de elite e prepará-las para uma função específica: boas esposas e boas educadoras de seus filhos, dentro do princípio da irradiação do catolicismo”, no entanto a educação das *Martinhas* que viviam internas em troca de ensino que recebiam, era de trabalhar na manutenção das atividades domésticas. As *Martinhas* destinavam três horas do seu tempo por dia aos estudos e oito horas para o trabalho doméstico, inclusive aos fins de semana, acarretando, obviamente, diferenças educativas. Portanto, as *Martinhas* não receberam a mesma educação das *Meninas de Sion*, inclusive a percepção de desigualdade se apresentava no refeitório que era separado, as *Martinhas* ficavam com o que restava do almoço das *Meninas de Sion*. A autora apresenta as justificativas das freiras para essa diferença de tratamento, que argumentavam que as *Martinhas* “teriam mais facilidade de adaptação ao mundo do trabalho, já que estavam acostumadas a exercer atividades domésticas em suas respectivas casas” (p. 110). Por razão da condição de pobreza dessas meninas, era comum que algumas apresentassem vocação religiosa, “pode-se considerar que ao sair da condição de pobreza, tornar-se freira seria uma forma de ascensão” (p.113). Lage conclui que a capacitação das *Martinhas* por meio da educação e do trabalho foi necessária para orientá-las e capacitá-las nessa “nova ordem burguesa”. Contudo, essa educação se mostrou como a única oportunidade de escolarização para a maioria dessas meninas.

No capítulo 4, o ensino militar é a pauta de Ênio Antônio de Almeida, intitulado “*UM BREVE OLHAR SOBRE O ENSINO MILITAR PAULISTA NA REPÚBLICA: a história da criação e implementação da Academia do Barro Branco*”, examinou a história da criação e implementação da escola Academia de Polícia Militar do Barro Branco (APMBB), no período histórico da República. A referida escola é o local onde são formados os gestores de segurança pública que comandam policiais encarregados do atendimento emergencial de cidadãos. Almeida destaca que as instituições militares brasileiras têm “a responsabilidade de formar sua classe dirigente (os oficiais militares)” são muito antigas. Os professores que atuam na escola, geralmente, são militares chamados de instrutores. Distinguindo-se de outras práticas pedagógicas, o autor afirma que esse tipo de formação é “altamente despersonalizante, que automatiza o indivíduo e o doutrina ao cumprimento cabal de determinações superiores, fazendo-o crer ser peça fundamental de uma estrutura do Estado” (p. 126) devido à clara ideologização presente nas academias militares. Assim sendo, Almeida utiliza os conceitos teóricos de Althusser, Aparelhos

Repressivos do Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado (1985). Atualmente, a referida escola, segundo o autor, continua formando a classe dirigente da então força pública e atual Polícia Militar paulista e afirma que ela continua “instituindo uma formação de cunho militar altamente eficaz e institucionalizando o ser humano”. Finalmente, o autor afirma que a APMBB apresenta algumas manifestações tradicionais que sobrevivem à mercê do processo histórico e sua existência está marcada por transformações, as quais não alteraram seus fundamentos institucionais.

No capítulo 5, o professor Rodrigo Sarruge Molina apresenta resultados da pesquisa sobre a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, intitulado “*Origens da educação secundária, prática e agrícola no estado de São Paulo: a ‘Luiz de Queiroz’ (Esalq/USP) em Piracicaba, 1881 a 1903*”. O autor estuda a gênese da escola, sua criação decorre, em 1881, por iniciativa privada do empresário Luiz de Queiroz, sendo inaugurada somente em 1901 pelo Estado paulista e em 1934 a escola passou para o domínio da Universidade de São Paulo (USP). Nessa transposição, a escola que formava o técnico em agrícola, no ensino superior passou a formar o engenheiro agrônomo. A Escola se consolidou, ao longo do século XX, como um centro estratégico no que diz respeito à formação de quadros para a direção do Estado, contraditoriamente à situação da Escola nos primeiros 22 anos de sua criação. Constatou-se que “no cotidiano escolar, havia problemas estruturais que impossibilitavam o pleno desenvolvimento do ensino” (p. 178). O autor destaca que ocorreram embates entre a proposta pedagógica oficial do Estado que advogava por um “conteúdo essencialmente prático” e a proposta dos alunos da escola, que reivindicavam somente o ensino teórico, por considerar o serviço braçal “encarado como prática de classes subalternas” (p. 173). Tais embates políticos resultaram na vitória das exigências dos alunos que receberam a solidariedade de parentes (ricos fazendeiros locais) e amigos do Governo (Partido Republicano Paulista). Os professores formadores eram nomeados pelo Estado paulista, “não pareciam satisfeitos com o despreparo da clientela ‘jovens senhores’, mesmo nascendo em berço de ouro, pareciam fortemente despreparados para o nível secundário, pois mostravam grande deficiência em conhecimentos básicos do ensino elementar e primário” (p. 178). Finalmente, conclui que mesmo com essas insuficiências ‘práticas’ das primeiras turmas, atualmente, tornou-se uma das principais instituições brasileiras formadoras de profissionais para o setor agroindustrial, posicionando-se atualmente como uma das bases *agribusines*.

No campo dos estudos das escolas técnicas, Meire Terezinha Muller realiza uma retrospectiva crítico-histórica de alguns aspectos da formação profissional no Brasil, abordando iniciativas pú-

blicas e privadas que culminaram com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), intitulado *“Ensinar a trabalhar: o SENAI e a educação profissionalizante no Brasil”*. Muller traz uma importante contribuição no entendimento do que se pensa formação profissional no Brasil. A autora percorre desde os jesuítas até a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e afirma que a formação profissional, desde seus primórdios, sempre foi entendida como uma “modalidade reservada às classes populares” (p.183) e deveriam ocupar-se do “saber-fazer” daqueles que herdariam as funções braçais, como tarefas artesanais, inerentes das olarias, as carpintarias e a construção civil, nas quais era exigida força física e habilidade (p.186). Discorre, especificamente, sobre a criação do “Colégio das Fábricas” instituída no século XVIII e as Academias Militares do Rio de Janeiro, que desde os primórdios dividiram a formação intelectual da formação profissional, a primeira destinada aos pobres (excluídos) e as academias aos filhos das famílias abastadas. Em meados do século XIX, surgiram as Sociedades Propagadoras da Instrução Popular, período decisivo de manutenção dessa divisão de classe no trabalho, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, com a finalidade de formar “mão de obra ordeira, servil, afinada com os interesses do capital” (p. 198). Já no século XX, no período Vargas, a autora destaca a criação da Companhia Siderúrgica Nacional e da Petrobrás, tornando-se a educação profissionalizante valorizada, pois garantia a “formação do operariado” (p. 198). A reforma Capanema (1942) oficializou e potencializou a divisão e elitização do ensino brasileiro, pois “estabelecia leis específicas à preparação intelectual ou à formação profissional” (p. 201), culminando, portanto no Decreto nº 4.048/42 da criação do SENAI, ocasionando significativas mudanças educacionais efetivadas por decretos-leis, com o objetivo de organizar o sistema de educação destinado à classe trabalhadora e à burguesia.

Também versando sobre o ensino profissional, no capítulo 7, o professor Eraldo Leme Batista debruça seus estudos à criação do IDORT, intitulado *“O instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT, como instituição educacional nas décadas de 1930 – 1940 no Brasil”*. O instituto pesquisado foi uma resposta a uma preocupação crescente com a ‘educação do trabalhador’, que atendesse sobretudo às demandas que vieram com as profundas transformações econômicas do modo de produção capitalista. O objetivo do instituto era “estabelecer um novo paradigma para nortear as relações entre as classes sociais” (p. 226) no período de 1930 a 1940, período marcado pela industrialização do país. O contexto apontava para a preocupação com a educação dos jovens filhos dos trabalhadores das indústrias (operários). A instituição tem como principal referência teórica Roberto Mange “introdutor dos métodos Taylorista” (p. 228). Em linhas gerais, Leme discorre que a visão do IDORT acerca da preparação do trabalhador, foi pensado para crianças desde pequenas, para ‘inculcar’ nelas quais

seriam suas únicas possibilidades de sobrevivência na sociedade capitalista” (p. 239). Concomitantemente a isso, disseminavam as ideias elaboradas de Mange, que desqualificava o discurso dos operários militantes (basicamente os estrangeiros) e a cultura popular. Leme afirma que o discurso de Mange visava criar uma outra sociedade “tornando-o em homem passivo, transformando o operário em um ser dócil, disciplinado, colaborador, patriota e, acima de tudo não compactuasse com as ideias ‘estranhas’ dos trabalhadores estrangeiros” (p. 240).

Já o capítulo 8, intitulado “*Aspectos das relações entre trabalho e educação na sociedade brasileira: A Escola Profissional Mixta Cel. Francisco Garcia (1931-1936)*”, apresenta resultados da dissertação, defendida em 2004, pelo professor Romeu Adriano da Silva. Essa pesquisa versou sobre a criação e o percurso de uma instituição de ensino profissional da cidade de Mococa – SP e evidencia a investida burguesa que buscava consolidar sua hegemonia por meio da adaptação da mão de obra dos jovens trabalhadores locais. De acordo com o autor, essa escola visava preparar os indivíduos para o trabalho: não apenas o de torná-los aptos ‘para a labuta da vida’, porém, o de retirá-los da ‘ociosidade’, dos caminhos dos ‘vícios e do mal’ (p. 257). Destaca também que, além de ser uma escola com papel profissionalizante para a ordem capitalista, perpetra nos jovens como sendo alunos indivíduos ‘honrados e laboriosos’. Por fim Silva assevera que a escola verticalizou suas ações para o preparo das técnicas dos cursos disponíveis, tais como: marcenaria, mecânica, corte/costura, laticínios e economia doméstica. Reforça, portanto, que a Escola objetivava tentativas de “inculcação ideológica da classe dominante sobre aqueles que foram preparados para sua inserção nesse universo” (p. 266), ou seja, não apenas qualificando os jovens para o domínio das técnicas operacionais, mas também sujeitando o trabalhador com investidas moralizadoras e com a interiorização da ideologia dominante.

Encerra a coletânea, o capítulo 9, denominado “*A opção por um projeto de educação: a escola Comunitária de Campinas*”, por Ana Elisa de Arruda Penteado. A autora debruçou-se sobre a origem da Escola Comunitária de Campinas, uma instituição privada da cidade de Campinas/SP, fundada em 1977 por um grupo de pais e professores, dissidentes de um tradicional colégio da cidade. Esse grupo visava a construção de uma escola com um projeto educacional de cunho humanista, vislumbrando “à formação integral do homem como um ser crítico e participativo, ao cultivo de valores sociais e à promoção de autonomia do educando frente à construção de seu próprio conhecimento” (p. 272). O coletivo de pais e professores intenta uma escola “não autoritária” que promovesse a autonomia e a criticidade ausentes na escola tradicional. A autora destaca que a escolha por um projeto de educação formulado por esse conjunto de pais e professores se valia nos princípios democráticos e de

participação política. Portanto, a fundação da referida escola apresenta-se como possibilidade de ver concretizada a opção metodológica da qual “acreditavam teria sido, inclusive, o ‘combustível’, que alimentou todo o processo de fundação da Escola Comunitária” (p. 287).

Finalmente, indico fortemente a leitura dessa coletânea para compreender a construção histórica de instituições importantes no cenário brasileiro que, em certa medida, expõem a situação atual da educação; o passado explicando o presente. Esse livro é direcionado aos professores e pesquisadores que debruçam seus estudos na história de instituições escolares contextualizada, como o próprio termo indica, e ainda oferece ao leitor e estudioso do tema “um panorama de como os pesquisadores estão procedendo na área” (p.7), ampliando o conhecimento da história da educação no Brasil do século XX.

Recebido em outubro de 2016

Aprovado em novembro de 2016

PARECERISTAS *Ad Hoc* 2016

Adriana Alcará - UEM
Adriana Cristina Boulhoça Suehiro - UFRB
Adriana Rosecler Alcará - UEL
Adriana Varani - UNICAMP
Aldo Pontes - Centro Paula Souza
Alik Wunder - UNICAMP
Ana Elisa de Arruda Penteadó - UNICAMP
Carla Helena Fernandes - UNIVÁS
Caroline Falco Fernandes Valpassos - UFES
Cristiane Machado - UNICID
Débora Dainez - UNICAMP
Eliete Aparecida de Godoy - PUC Campinas
Eraldo Leme Batista - UNIOESTE
Fabiana de Cássia Rodrigues - UNIVÁS
Geisa do S. Cavalcanti Vaz Mendes - PUC Campinas
Giovana Azzi de Carmargo - UNIFIA
Isaura Monica Souza Zanardini - UNIOESTE
Jocemara Mognon - USF
José Carlos Souza Araujo - UFU
Jussara Cristina Barboza Tortella - PUC/Campinas
Katya Luciane de Oliveira – UEL
Lalo Minto – UNICAMP
Lavínia Lopes Salomão Magiolino - UNICAMP
Lisandra Borges Vieira Lima - USF
Luciana Cristina Salvatti Coutinho - UNIVÁS
Lucila Maria Pesce de Oliveira - UNIFESP
Maria Clara Ede Amaral - UNEMAT
Maria Patrícia Lemos - UFPI
Maria Simone Ferraz Pereira - UFU
Mônica Cristina Martinez de Moraes - PUC Campinas
Nelson Lambert de Andrade - Univás
Regiane Helena Bertagna – UNESP/Rio Claro
Sandra Sales - UNIVÁS
Sarah Maria de Freitas Silva - UNIVÁS
Sônia Aparecida Siquelli - UNIVÁS
Susana Caliatto - UNIVÁS
Thatiana Helena de Lima – UFBA
Vera Lúcia de Carvalho Machado - PUC Campinas