

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Célia Maria Silva Correa Oliveira
Reitora

Eurize Caldas Pessanha
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação

João Ricardo Figueiras Tognini
Vice-reitor

Geraldo Vicente Martins
Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Prof.^ª. Dr.^ª. Alda Maria do Nascimento Osório
Prof. Dr. David V - E Tauro
Prof.^ª. Dr.^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva – Presidente
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais
Prof.^ª. Dr.^ª. Maria Emilia Borges Daniel
Prof.^ª. Dr.^ª. Monica de Carvalho Magalhães Kassar
Prof.^ª. Dr.^ª. Sonia da Cunha Ur

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof.^ª. Dr.^ª. Alda Junqueira Marin – PUC/SP
Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim – UNICAMP
Prof.^ª. Dr.^ª. Gizele de Souza – UFPR
Prof.^ª. Dr.^ª. Maria Vieira Silva - UFU
Prof. Dr. Miguel Chacon – Unesp Marília
Prof.^ª. Dr.^ª. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS
Prof.^ª. Dr.^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB
Prof.^ª. Dr.^ª. Soraia Napoleão Freitas – UFMS
Prof.^ª. Dr.^ª. Yoshie Leite Ussami Ferrari – UNESP/PP
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA
Prof.^ª. Dr.^ª. Geovana Lunardi Mendes - UDESC

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof.^ª. Dr.^ª. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação – Universidade do Porto/Pt
Prof.^ª. Dr.^ª. Mariëtte de Haan - Utrecht University — Faculty
of Social Sciences Langeveld — Institute for The Study of
Education and Development in Childhood and Adolescence
Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)
Prof.^ª. Dr.^ª. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - Uah
- Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán,
Madrid (Espanha).
Prof. Dr. José Carlos Morgado - Instituto de Educação
Universidade do Minho Braga - Portugal.
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero – Universidade Nacional do Chile

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Coordenadoria de Editora e Gráfica - PROPP/UFMS

Tiragem

500 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://www.intermeio.ufms.br>

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7619

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

DOSSIÊ EDUCAÇÃO POR MÚLTIPLOS OLHARES III

- POLÍTICAS DE INSERÇÃO DE ALUNOS NEGROS E CARENTES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: OS DESAFIOS DAS COTAS 13
Silvia Alicia Martinez
Shirlena Campos de Souza Amaral
Marcelo Carlos Gantos
- A RECONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA E POLÍTICA DA SURDEZ 33
Maria do Céu Gomes
- A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O BLOG/GEPEF/UFSM COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO E INTERLOCUÇÃO DE SABERES DOCENTES 58
Ana Paula Facco Mazzocato
Carla Prado Kronbauer
Clairton Balbuen Contreira
Hugo Norberto Krug
- AUTONOMIA X DIÁLOGO: APORTES TEÓRICOS AJUDAM A COMPREENDER A DISSOCIAÇÃO QUE AINDA PERSISTE EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 78
Jacira de Sá Carvalho
- PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS (2005 A 2010) 94
Josiane Regina Monteiro da Rocha
Marli Lúcia Tonatto Zibetti

NECESSIDADES PRODUTIVAS E EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO:
A FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO 113
Cleder Mariano Belieri
Marta Sueli de Faria Sforni

O ENSINO DE BOTÂNICA ESCOLAR NO ÚLTIMO SÉCULO EM PORTUGAL: 129
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Fernando Guimarães

RESENHA

SOUZA, ROSA FÁTIMA; SILVA, VERA LUCIA GASPAR DA; SÁ, ELIZABETH 147
FIGUEIREDO DE (ORGANIZADORAS). POR UMA TEORIA E UMA HISTÓRIA
DA ESCOLA PRIMÁRIA NO BRASIL: INVESTIGAÇÕES COMPARADAS SOBRE A
ESCOLA GRADUADA (1870 – 1930). CUIABÁ: EDUFMT, 2013.
Fernando Vendrame Menezes

TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PPGEdU 153
Trabalhos defendidos no 1º semestre de 2013

Encerrando o ciclo de publicações sobre a Educação por Múltiplos Olhares, este 3º volume continua a divulgação de resultados de pesquisas e investigações realizadas por pesquisadores brasileiros e portugueses, que primam pela qualidade e rigor científicos necessários ao tratamento do fenômeno educativo e suas diversas áreas temáticas.

Neste contexto, abrimos as leituras pela temática *educação da diversidade*, com Silvia Alicia Martinez, Shirlena Campos de Souza Amaral e Marcelo Carlos Gantos (UENF) em **POLÍTICAS DE INSERÇÃO DE ALUNOS NEGROS E CARENTES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**: os desafios das cotas, incursionam por estudo que busca analisar o processo de apreensão das cotas em seu estágio de implantação e a crescente recepção da medida por outras Universidades ao longo dos anos. Também, recupera questões presentes no debate sobre cotas, em busca de apontar avanços e resistências, considerando a mais recente aprovação da “Lei de Cotas” nas universidades públicas federais. Dando continuidade, apresentamos o artigo **A RECONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA E POLÍTICA DA SURDEZ** de Maria do Céu Gomes (CIIE-FPCEUP), que analisa os discursos das várias instâncias nomeadas, Conselho da Europa e da Organização das Nações Unidas, fazendo a distinção entre discursos identitários e discursos de regulação. Os primeiros revelam insatisfação e insistem nas suas

reivindicações como uma questão de direitos humanos. Os segundos, apesar de surgirem ainda enquadrados dentro de um modelo terapêutico, denotam já alguma abertura às propostas da comunidade surda, através do reconhecimento gradual da importância da língua gestual e da educação bilingue.

Na sequência incursionamos pelo universo da temática de *formação continuada*, inicialmente com o artigo **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: o BLOG/GEPEF/UFSM** como forma de desenvolvimento e interlocução de saberes docentes, por Ana Paula Facco Mazzocato, Carla Prado Kronbauer, Clairton Balbuen Contreira e Hugo Norberto Krug (UFSM), analisa os espaços formativos de interlocuções de saberes docentes do BLOG/GEPEF/UFSM que colaboraram para a formação continuada de professores de Educação Física. A metodologia caracterizou-se como qualitativa documental sob a forma de estudo de caso. O caso estudado foi o *blog* do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ainda, neste universo de análise, em **AUTONOMIA X DIÁLOGO: aportes teóricos de Jaciara de Sá Carvalho (FE/USP)**, que remete à compreensão da dissociação que ainda persiste em programas de Educação a Distância, apresenta uma revisão do bloco “autonomia e independência” presente na literatura da Educação a Distância, cujo objetivo não é a crítica ao estudo independente enfatizado pelas teorias, até porque há de se considerar as limitações quanto aos meios de comunicação, o que também não justificaria essa dissociação, mas sugerir a atualidade dessa premissa em alguns programas de EaD - a partir de dados do Censo EAD.BR 2012 - ainda que, em tese, estejam comprometidos com a formação humana. Fechando as análises sobre formação continuada Josiane Regina Monteiro da Rocha (UNIR) nos apresenta levantamento na base de dados, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, no artigo **PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS (2005 a 2010)**. Os trabalhos produzidos sobre os programas especiais de formação de professores em serviço na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no cenário pós LDBEN 9.394/96, em vista do prazo estipulado nesta Lei para a certificação universitária destes profissionais. Tais cursos se constituíram mediante iniciativas de instâncias go-

vernamentais estaduais e municipais em parceria com instituições de ensino superior públicas e privadas visando atender à exigência legal.

Por fim, finalizamos este Dossiê com dois textos que tratam da temática, *ensino*. Em **NECESSIDADES PRODUTIVAS E EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO: A FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO**, de Cleder Mariano Belieri e Marta Sueli de Faria Sforni (UEM), apresentam estudo acerca da disciplina de Filosofia e sua presença no currículo da Educação Básica ao longo da história da educação brasileira. O período que delimita a investigação está compreendido entre o Brasil Colônia e a inserção do Brasil no contexto político-econômico neoliberal. Já Fernando Guimarães (UM – PT) em **O ENSINO DE BOTÂNICA ESCOLAR NO ÚLTIMO SÉCULO EM PORTUGAL: análise de livros didáticos do Ensino Fundamental 1**, assume como objetivo analisar qual a importância que tem sido conferida, em Portugal, à área de Botânica nos livros didáticos de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental 1, na tentativa de perceber de que forma ocorreu uma evolução na abordagem de conteúdos de Botânica. Neste sentido, analisa os livros didáticos baseados em onze princípios, apoiado numa abordagem metodológica assente na análise de conteúdo, pelo estabelecimento de categorias *a posteriori*, e na análise de *clusters*, pela elaboração de dendogramas, que contribui para confrontar as fontes primárias quanto aos conteúdos que incluem as orientações curriculares, pedagógicas e didáticas que traduzem, as recomendações de políticas educativas, curriculares e didáticas, assim como os valores educativos e científicos que sugerem.

Na seção *Resenhas* Fernando Vendrame Menezes (PPGEdu-UFMS) nos apresenta uma das possíveis leituras da obra **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1930)**, organizada por Rosa Fátima Souza, Vera Lucia Gaspar da Silva e Elizabeth Figueiredo de Sá e publicada pela Editora da Universidade Federal e Mato Grosso em 2013. Leitura essa que permite ao leitor tomar contato com a abrangência de um projeto de pesquisa que envolveu diferentes pesquisadores de diferentes instituições, além dos resultados consistentes dos estudos apresentados, em que o eixo central foi a escola primária e o método comparativo.

Finalizando trazemos os resumos de Dissertações e Teses do PPGEdu defendidas no período de janeiro a junho de 2013.

Dossiê

Educação por Múltiplos Olhares III

Políticas de Inserção de Alunos Negros e Carentes na Universidade Pública Brasileira: os desafios das cotas

Policies Of Inclusion of Blacks and Poor Students in Brazilian Public University: The Challenges Of Quota

Silvia Alicia Martinez

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro Programa de Pós-graduação em
Políticas Sociais
e-mail: silvia-martinez@hotmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro
Pós-doutoranda em Políticas Sociais
e-mail: shirlenacsa@gmail.com

Marcelo Carlos Gantos

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas
Sociais
e-mail: mgantos@uenf.br

“É isso que eu chamo de chance. Quando Max Weber fala em chance, é no sentido de oportunidade. E o que é oportunidade? A “capacidade de uma pessoa enfeitar o seu destino”, como diz Thomas Mann, é uma coisa que depende de oportunidade. Se a pessoa nunca tem oportunidade, não enfeita o seu destino. Na minha pesquisa sobre os negros descobri homens de muito talento, mulheres inteligentíssimas, mas que nunca tiveram oportunidade. Essas pessoas não podiam enfeitar o seu destino: só podiam sofrer a miséria, as dificuldades. Eram talentos perdidos” (FERNANDES, 1995, p.6).

Nas últimas décadas, políticas públicas de naturezas distintas, adotadas em diferentes níveis de governo e estado, em particular as políticas públicas

em Educação pela promoção ao acesso de “minorias”¹ ao ensino superior público, passaram a ocupar o núcleo das discussões sobre *ações afirmativas* no Brasil.

Nos anos finais da década de 1990, a partir de um renovado clima de idéias no cenário político local e global, favorecido pela emergência de novos atores e lutas emancipatórias, as políticas de acesso à universidade foram ganhando centralidade e uma notoriedade até então desconhecida no debate público sobre educação no Brasil. Já nos primórdios do século XXI, num contexto fortemente marcado pelos efeitos da reformas estruturais do Estado e a reconfiguração da questão social, aos quais devemos somar a pressão dos setores da sociedade implicados e compromissos políticos programáticos assumidos na esfera governamental pelas administrações no poder, o Estado brasileiro decidiu inovar e incorporar à agenda das políticas públicas o tema do combate as *desigualdades* e a *discriminação* na educação brasileira. Este tema chegou traduzido na fórmula das chamadas “ações afirmativas”, as que autores como Schwartzman (2004) incluíram dentro da fórmula das chamadas políticas sociais de *terceira geração* que irrompem no Brasil.

Enquanto instrumento da política social focalizada, as cotas para grupos específicos – em geral, os identificados como negros ou afrodescendentes, os egressos de escolas públicas e a população carente – emergiram nas universidades públicas brasileiras com os desafios de democratizar o acesso ao ensino superior e reduzir as desigualdades sociais e étnicas presentes na sociedade; insurgiram como um mecanismo de *ação afirmativa* criado para possibilitar que grupos historicamente excluídos desse nível de ensino possam nele ingressar, almejando alcançar um diploma que lhes possibilite o passaporte para galgar melhores posições na sociedade.

A visibilidade dessas medidas afirmativas deu-se em meio às divergências em torno do sistema de cotas com base na “raça” e/ou “classe” para acesso às universidades públicas, que pode ser demarcado, ao menos, desde 2003, a partir da denominada “política de cotas” implementada inicialmente nas uni-

¹ “Não se toma a expressão *minoría* no sentido quantitativo, senão que no de qualificação jurídica dos grupos contemplados ou aceitos com um cabedal menor de direitos, efetivamente assegurados, que outros, que detêm o poder. [...] em termos de direitos efetivamente havidos e respeitados numa sociedade, a minoria, na prática dos direitos, nem sempre significa menor número de pessoas”. (ROCHA, 1996, p. 87).

versidades estaduais do Rio de Janeiro – na UERJ e na UENF. Desde então, inúmeros estudos têm sido publicados, assinalando debates sobre a política de cotas, seus pontos positivos, negativos e as distintas complexidades que a questão insurge. Apesar da controvérsia, o sistema de cotas para estudantes carentes, egressos de escolas públicas, em especial também para negros e indígenas, nas instituições públicas estaduais e federais de educação superior, vem sendo adotado, gradativamente.

É nosso interesse no presente artigo, no bojo das políticas de democratização do acesso ao ensino superior, reportarmos com brevidade às experiências consolidadas no Brasil em ação afirmativa, às primeiras iniciativas de adoção das cotas, atentando para a experiência das universidades estaduais fluminenses e algumas das novas ações abraçadas por outras universidades ao longo dos anos. Não obstante, recuperamos o debate a respeito das cotas de ingresso nas universidades públicas brasileiras, no sentido de assinalar avanços e a permanência de resistências, considerando o atual momento, de recente aprovação da “Lei de Cotas” nº 12.711/12 nas universidades públicas federais.

A experiência brasileira com políticas de ação afirmativa: uma breve retrospectiva

As políticas de ação afirmativa chegaram ao Brasil impregnadas de múltiplos sentidos, os quais vêm refletindo os debates e as experiências dos países que lhes originaram. As políticas sociais denominadas de ação afirmativa se originaram nos Estados Unidos da América, na década de 1960. Naquele país estas políticas foram concebidas, inicialmente, como mecanismos tendentes a solucionar a marginalização social e econômica de pessoas negras na sociedade estadunidense. Posteriormente, elas foram estendidas a mulheres², a minorias étnicas e nacionais, índios e pessoas com deficiência física. Os Estados Unidos desses anos estavam preocupados com a ampliação dos direitos civis, a cidadania e a igualdade de oportunidades para todos, estendendo suas ações a diversos programas, tanto públicos ou governamentais como privados, tendo gerado leis, comissões, ações pontuais.

² Em relação às ações afirmativas desde a perspectiva de gênero, vale a consulta ao artigo de Silvia Martinez, intitulado “A mulher e o mundo do trabalho” (1998).

Nesse sentido, Moehlecke (2000) observa que:

“a ação afirmativa nos (Estados Unidos) desenvolveu-se em diferentes áreas como o mercado de trabalho, seu foco inicial, e envolveu a preferência na contratação e promoção dos negros, bem como em contratos públicos para empresários negros e o sistema educacional, principalmente o nível superior” (p.6).

A sociedade brasileira, em sua história jurídica e constitucional, também tem experimentado práticas afirmativas em diferentes áreas, mediante leis que alicerçam o princípio de tratamento diferenciado direcionado às “minorias”, como ações positivas para os índios, mulheres e deficientes físicos, tão comuns na Magna Carta de 1988, a denominada “constituição cidadã”. Ainda, ao analisarmos a evolução da aplicação de políticas afirmativas no Brasil, podemos perceber não de hoje um direcionamento especial à temática da inclusão social dos negros, tal como na Convenção Internacional Sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 26 de março de 1968³, bem como esforços envidados na década de 1980, por uma aliança entre sociólogos das relações raciais e movimentos sociais na luta anti-racismo, a exemplo do Centenário da Abolição e da Lei Caó, n.º 7.437, de 1985. Mas, apesar de tais avanços, ainda na década de 90⁴ a adoção de políticas de ação afirmativa com recorte “racial” foi objeto de contestações, tanto no movimento negro quanto dentre estudiosos das relações raciais.

Adveio em 2001, como reflexo da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul – marco na luta anti-racista em escala internacional, – “a grande guinada nos rumos das ações afirmativas no Brasil”, como descreve em prol de inclusão social e de valorização da população negra. Queremos dizer que foi somente a partir de 2001 que ganhou força entre as autoridades brasileiras a disposição para implementar as políticas e programas de inclusão social materializando-se em ações a idéia de que era preciso um tratamento

³ Esta Convenção dispôs que: “Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais, tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberais”.

⁴ Alguns estudos em início dos anos 90 reafirmam o campo educacional como mais uma esfera em que as desigualdades raciais são persistentes e atentam para a ação imprescindível do ativismo negro para transformação das profundas desigualdades de oportunidades educacionais (HASEN-BALG E SILVA, 1990; BARCELOS, 1992).

positivamente distinto a determinados grupos que se encontram em posições desvantajosas, em função de desigualdade social e discriminação em que são vítimas. O impulso à formulação de políticas afirmativas no Brasil, decorrente da própria Conferência é lembrado, também, por Zoninsein e Feres Junior:

“A Conferência foi importante não somente pelo documento final produzido, que explicitamente recomenda a adoção de tais medidas – políticas de ação afirmativa –, mas também pela mobilização que acompanhou a preparação da comitiva que representou o Brasil no evento” (2006, p. 25).

Lembramos que, em setembro de 2001, durante a Conferência da ONU promovida contra o racismo em Durban, África do Sul, evento que marcou um momento de consolidação para o processo de combate ao racismo no Brasil, a delegação brasileira levou propostas avançadas para lidar com os efeitos do racismo no país, entre elas a de criação de cotas para negros entrarem nas Universidades públicas, colocando a questão do racismo e possibilidades concretas de como combatê-lo na ordem do dia.

Nesse período, pela Portaria n. 1156 do MJ, de 20 de dezembro de 2001, se instituiu no Brasil o *Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Justiça*, com o objetivo central da incorporação, no cotidiano do Ministério, de um conjunto de medidas preconizadas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, especialmente as referentes à promoção e proteção dos direitos dos afrodescendentes, das mulheres e das pessoas portadoras de deficiência, tendo que observar, no preenchimento de cargos de direção e assessoramento superior (DAS), requisito que garantisse, até o final do ano de 2002, a realização das seguintes metas de participação: a) afrodescendentes 20 % (vinte por cento); b) mulheres 20% (vinte por cento); c) portadores de deficiência 5% (cinco por cento) (MARTÍNEZ; GANTOS, 2007).

Nesse contexto, podemos assinalar que, desde a Conferência de Durban diversas iniciativas vêm sendo realizadas pelo governo brasileiro⁵, muitas em

⁵ Por exemplo, ainda em 2001, houve a criação, por decreto presidencial, do “Conselho Nacional de combate à Discriminação” (CNCD). Os primeiros órgãos do Governo que institucionalizaram um programa de ação afirmativa foram o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), seguidos pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Ministério da Justiça. Também, ocorreu o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos, em 2002 (Cf. HERINGER, 2004; DOMINGUES, 2005).

decorrência das demandas apresentadas pelo Movimento Negro⁶ organizado, enquanto estratégias de intervenção em situações reais de exclusão.

Neste momento, Jaccoud e Beghin (2002, p. 23) ressaltam o Projeto de Lei nº. 3198/2000, de autoria do Deputado Paulo Paim (PT/RS), que determinava a instituição do “Estatuto da Desigualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências”, mas o Estatuto somente foi aprovado anos depois⁷.

No sentido de democratizar o acesso ao ensino superior, foi lançado em 2002, uma proposta oficial de ação afirmativa no âmbito do Governo Federal, no Ministério de Educação e Cultura (MEC), o *Programa Diversidade na Universidade*, visando apoiar as experiências dos cursos pré-vestibulares populares e democratizar o acesso ao ensino superior.

Em março de 2003, já no Governo Luiz Inácio Lula da Silva⁸ (2003-2010), foi possível notarmos a intensificação de medidas no combate à discriminação e racismo no País, como a criação da Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁹, com status ministerial, visando à formulação, coordenação e articulação de políticas públicas de promoção da igualdade racial, dentre outros atributos. Neste sentido, Godinho (2009) recorda da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) – Decreto nº 4.886, de novembro de 2003 – cujo documento estabeleceu novas inicia-

⁶D’Adesky (2001) traz a definição de “Movimento Negro”, nos termos apresentado no I Encontro Nacional de Entidades Negras, realizado na cidade de São Paulo, em 1991, enquanto multiplicidade de organizações, ou seja, “conjunto de entidades e grupos, de maioria negra, que têm o objetivo específico de combater o racismo e/ou expressar valores culturais de matrizes africanas”.

⁷A primeira versão do Estatuto da Igualdade Racial data 2003, mas o texto foi aprovado na câmara dos deputados em 09 de setembro de 2009 e no ano seguinte a conquista da aprovação do Estatuto ocorreu no Congresso Nacional, no dia 16 de junho de 2010.

⁸O Ministério da Educação e Cultura implantou, no decorrer do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, outros diversificados programas, como por exemplo, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir); Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro); Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica (Prolind); Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que a partir de 2010 passou a funcionar em um novo formato – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conferir em <http://portal.mec.gov.br>.

⁹A criação da SEPPIR, enquanto órgão federal específico para a promoção da igualdade racial, adveio da Medida Provisória n.º 111, datada de 21 de março de 2003 (complementada pelo Decreto Presidencial n.º 4.651, de 27 de março de 2003).

tivas públicas no plano da ação afirmativa, por meio de incentivos à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho, à formação de mulheres jovens negras para atuação no setor de serviços, aos projetos de saúde da população negra, à capacitação e créditos especiais para apoio ao empreendedor negro, além da implementação de programas de diversidade racial em empresas.

Do mesmo modo, como mais uma iniciativa em favor da população negra, importa destacarmos as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura – MEC* – e a Lei 10.639/03¹⁰, regulamentadas nas *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira*, exaradas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e implantadas nas escolas brasileiras, a partir de 2005, incluindo no currículo do ensino fundamental e médio da rede de ensino público e privado o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Para além dessas iniciativas, *Programa Diversidade na Universidade* e a Lei 10.639/03, ainda no âmbito do Governo Federal, na direção da democratização do acesso ao ensino superior, temos o *Programa Universidade para Todos (ProUni)*, como política pública de ampliação do acesso a educação superior para estudantes de baixa renda, com poucas chances de acesso a este nível de ensino, desenvolvida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, no Governo ainda do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e o *Projeto de Lei, de 2004*, que “Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências”.

Na esteira de ações direcionadas à democratização do ensino superior, ainda no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, temos a instituição do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que apresenta dentre objetivos, de acordo com seu artigo 1.º: “criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de gradua-

¹⁰ A título de esclarecimento, a Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2008, posto que esta incluiu no currículo escolar da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da temática da cultura indígena.

ção, pelo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

Esse conjunto de medidas apresentadas, como consequência da Conferência de Durban, sejam as de caráter valorativas da cultura, sejam as iniciativas na direção da democratização do acesso ao ensino superior – como o regime de cotas, bolsas de estudo e incentivos, a priorização dos investimentos para grupos sociais historicamente discriminados, os programas educacionais, dentre outros –, advieram na nossa sociedade como soluções emergenciais, com a expectativa de promover os direitos da população negra e outros segmentos minoritários, em busca de minimizar o real problema das desigualdades e discriminação de cunho cultural e estrutural enraizada na sociedade, na mesma direção de sentido assinalado por Gomes (2001), as ações afirmativas enquanto políticas públicas ou privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação de raça, etnia, gênero, origem nacional e compleição física, prevendo transformações culturais importantes ao defender a observância dos princípios da diversidade nas várias esferas do convívio humano.

As primeiras experiências com as cotas e algumas novas ações: avanços e resistências

Desde as primeiras iniciativas de políticas de cotas “raciais”, no intuito de facilitar a admissão e ampliar a participação de negros nas universidades públicas brasileiras, ganharam-se ênfase as gravíssimas questões da discriminação racial e da desigualdade educacional, problemáticas tão acentuadas em nossa realidade. Podemos dizer que as “Leis de Cotas” universitárias para alunos negros, bem como para àqueles jovens carentes oriundos de escolas públicas, fizeram emergir no cenário brasileiro uma disputa social, há algum tempo adormecida, sobre a construção da identidade social, no que diz respeito à classe e/ou ao grupo de status étnico-racial, no caso, do negro; traduzindo-se na indagação seguinte: a quem as cotas devem ser dirigidas? Aos mais pobres ou ao grupo de status formado por negros?

Sob um plano teórico, tal questão encontra embasamento em uma perspectiva normativa, que enfatiza a oposição¹¹ entre projetos políticos de alcan-

¹¹ Recuperando o debate entre liberais *versus* comunitaristas quanto aos princípios da liberdade

ce universal (com fundamento no indivíduo) e projetos de alcance particularista (com fundamento na diversidade étnico-cultural de sociedades pluralistas).

As universidades estaduais do Rio de Janeiro – UERJ e UENF – principiaram suas experiências de instituição de ações afirmativas pelo sistema de cotas para negros, em 2001, oferecendo para o cerne do debate mais que temas tabus em nossa sociedade, como o racismo, mas também o entendimento ou não da universidade pública como sendo mais um agente da justiça social.

Nas experiências iniciais das cotas nas universidades fluminenses não havia como critério a condição socioeconômica das classes excluídas, foi como se a “raça” abrangesse tal condição, automaticamente. Ouvia-se, recorrentemente, que os negros são desfavorecidos por serem negros e pobres e não somente por serem negros. A assertiva “a pobreza tem cor” soou com força evidenciando a imensa desigualdade social no País, e a educação básica sucessivamente apontada como fator relevante nesta exclusão. O ensino superior não podia ser considerado privilégio de alguns, mas ao mesmo tempo e os brancos e pardos pobres seriam injustiçados? Assim, evidenciou-se a questão da pobreza, da discriminação e da exclusão, com seus reflexos nos resultados educacionais, a partir do começo da escolarização. Questionamentos advieram no sentido de alocarem, então, as prioridades das ações, no ensino superior ou na problemática que envolve a base da escolaridade, que se caracteriza esta pela exclusão da maioria da população ao direito por uma educação básica de qualidade. (AMARAL, 2006). Na ocasião, inúmeras ações foram propostas impugnando a validade dessa política de cotas, tendo o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro cassado as liminares concedidas na primeira instância, concedendo pela constitucionalidade dessas medidas

O debate sobre cotas “raciais”¹² ainda hoje tem se pautado, comumente, sobre a definição de quem é negro e de quem não é para se estabelecer

e igualdade, Amaral (2006) correlaciona a legitimidade dessa política menos aos discursos dos autodenominados “comunitaristas”, que pregam a “política da diferença”, e mais à urgência de mecanismos de aceleração da justiça como equidade (RAWLS, 2003). Nesse sentido, lembra que justiça distributiva e cultural se combinam Fraser (2001) e legitimam as “cotas”.

¹² Assinalamos que alguns estudiosos – como Yvonne Maggie e Peter Fry (2004), dentre outros – desde o início do debate sobre cotas raciais nas universidades estiveram presentes na discussão, em defesa de políticas universalistas, direcionadas aos economicamente desfavorecidos, alocam restrições à política com base na “raça”, posto que ela não aponta, em momento algum, para a universalização dos direitos. Esse argumento se adere ao da desqualificação da noção biológica de raça e uma conseqüente racialização da sociedade brasileira. De outro lado, figuram os autores que, despeito das falácias do conceito de raça, confiam que a sua aplicação já está difundida no meio social, o que autoriza a sua utilização política em busca de oportunidades concretas. Nesse sentido, destacamos Antônio Sérgio Guimarães (1999).

os beneficiários das cotas, vez que a classificação racial é problemática no Brasil¹³. Neste ponto, enquanto categoria de análise sociológica a identidade vem ganhando cada vez mais espaço, e os debates acerca da construção de identidades negras ajustadas em aspectos positivos têm sido constantemente repensados, ao se colocar em questão signos tradicionais, de equilíbrio e harmonia na sociedade.

A Universidade de Brasília (UnB)¹⁴, por exemplo, foi à primeira universidade federal a proceder à adoção da política de cotas para negros (pretos e pardos), porém por critérios adicionais à autodeclaração. Maio e Santos (2005) mencionam com criticidade, em pormenores, o propalado caso da seleção de negros para inserção mediante reserva de vagas, na UnB, em 2004, que chegou a ser rotulado de “tribunal das raças”, causando celeuma na comunidade científica e atingindo a mídia brasileira.

A partir de 2002, inúmeras universidades públicas estaduais e federais adotaram política de cotas por critérios variados, para indígenas, alunos egressos da rede pública de ensino e negros, mas grande número aderiu ao critério racial por autodeclaração. Até o mês de agosto de 2005, Conforme Santos e Queiroz (2006, p. 61) “já eram 7 as universidades federais (UnB, UFPR, UFBA, Ufal, UFSP, UFPA, UFRN) e 9 as universidades estaduais (Uerj, Uneb, UEMG, UEMS, UEL, Unicamp, Unemat e Ueam) a adotarem diferentes percentuais para o ingresso de estudantes oriundos da escola pública e/ou negros e indígenas”.

Elielma Ayres Machado (2007), em artigo sobre implementação e monitoramento de políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras descreve ser possível identificarmos uma tendência à adesão de políticas de ação afirmativa pelas universidades brasileiras. Apresenta a autora que no período correspondente os anos de 2002 a 2007, das 84 universidades públicas existentes no País, 37 já tinham implementado alguma medida de políticas de

¹³ Um dos pontos dos centrais do debate reside na comparação que se faz com os Estados Unidos da América – sociedade tipicamente racializada.

¹⁴ A primeira proposta de cotas para negros (20%) em universidades públicas federais surgiu na UnB, em 1999, apresentada ao Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) pelos professores José Jorge Carvalho e Rita Laura Segato. Em junho de 2004, após cinco anos de debates, a política de cotas na UnB foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), nos termos da Resolução n.º38/2003. A ação afirmativa adveio integrando o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB.

ação afirmativa. Igualmente, Rosana Heringer e Renato Ferreira (2009, p.141) informam que “dentre as duzentas e vinte e quatro instituições públicas de ensino superior, setenta e nove promovem algum tipo de ação afirmativa”. Destas, quarenta e uma são instituições públicas estaduais, que adotam em maioria o sistema de cotas.

Em âmbito das universidades estaduais, a inclusão de “minorias” ao acesso ao Ensino Superior Público, inicialmente, ocorreu não apenas no Estado do Rio de Janeiro, mas também, não de forma análoga por imposição legal do Estado, na Bahia (UNEB). Na UNEB a política foi criada por meio da deliberação número 196/2002 do Conselho Universitário. Podemos realçar, no âmbito estadual, experiências semelhantes de respeito à autonomia universitária, em que a criação da reserva de vagas adveio das instâncias competentes da própria Universidade, utilizando-se do debate democrático em colegiados superiores, como ocorreu na UNEB, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

O debate acerca da política de cotas na UEL, por exemplo, a instituição recorreu ao inciso III do artigo 3º da Constituição Federal “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e ao amparo legal de que a Universidade estabelece como uma de suas finalidades, no inciso IX do artigo 3º de seu Estatuto, “propiciar condições para a transformação da realidade, visando justiça e equidade social”. Foi assim que em 23 de julho de 2004, a Universidade Estadual de Londrina por meio da Resolução nº 78/2004 do Conselho Universitário estabeleceu a reserva de vagas no concurso vestibular para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino e para aqueles que se autodeclararem negros.

Quanto às primeiras iniciativas da implementação de reserva de vagas que advieram do Chefe do Poder Executivo, porém com anuência do Conselho Universitário, temos, por exemplo, a experiência da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) – ambas as instituições aderiam ao sistema por meio da Lei Estadual n.º 15.259/2004 e Resolução n.º 104 CEPEX/2004 –, e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mediante Lei n.º 2.894/2004 (HERINGER, 2004, p. 77-78; CÉSAR, 2005, p. 62).

Outra instituição que implantou um programa de ações afirmativas foi a Universidade Federal do Paraná (UFPR), de acordo com a Resolução n.º 37/2004 do Conselho Universitário. Esta instituição, assim como inúmeras instituições federais do país (UnB – Universidade de Brasília, conforme já mencionado; UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, nos termos da Resolução n.º 23/2004 CONSU; UFBA – Universidade Federal da Bahia, em conformidade com a Resolução 01/2004; UFAL – Universidade Federal de Alagoas, nos moldes do Edital n.º 1/2005 COPEVE /PROGRAD/ Ofício/NEAB n.º 79/2003; UFT – Universidade Federal de Tocantins, em consonância com Resolução n.º 3A/2004 CONSEPE; UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio Resolução n.º 16/2004; UFPA – Universidade Federal do Pará, por meio da Resolução n.º 3.361/2005 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal do Pará – CONSEP; e dentre outras), adotaram sistema de reserva de vagas, enquanto o Executivo Federal ainda discutia com o Parlamento a proposta de se reservar 50% das vagas das Universidades Federais para estudantes egressos de escolas públicas, “minorias” étnico-raciais, em especial negros e indígenas.

Estas instituições ao adotarem a política de cotas *a priori* da legislação federal, realçaram e reafirmaram sua autonomia universitária – compreendida como didático-científica, administrativa e de gestão –, na forma do artigo 207 da Constituição Federal de 1988, bem como o exercício da democracia universitária, com o assentimento de programas de inclusão em seus próprios Conselhos Universitários.

Nesse aspecto, lembra Fernandes (2011, p. 44) a referência igualmente ao artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (Lei n.º 4.024/61), que reforça também o valor do princípio jurídico da autonomia universitária, ao dispor expressamente que as universidades gozariam de autonomia didática, administrativa, financeira, disciplinar, na forma de seus estatutos. Ainda no campo legal, há o grande avanço no tratamento jurídico da autonomia universitária após a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”, dada a sua inclusão no texto constitucional e a indicação das prerrogativas inerentes. Especificamente, o artigo 53 define os processos de criação, organização e extinção pelas universidades, em sua sede, de cursos e programas, dentre outras ações. No exercício de sua autonomia são asseguradas às universidades, sem

prejuízos de outras, a atribuição de fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio (Lei nº 9.394/96, art. 53, IV). Por conseguinte, no artigo 54, traz a particularização e exemplificação das ações autônomas para as universidades públicas, adicionando as já elencadas no artigo 53.

Do mesmo modo, não pode ser esquecido o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que ressalta em suas metas e objetivos, no item 5, a importância de “assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas”. Para além dessa finalidade o PNE tem por objetivo ampliar a oferta do ensino público, prevendo parceria da União com Estados para a criação de novos estabelecimentos de educação superior (FERNANDES, 2011).

Interessante assinalar que a Universidade Federal do Pará, no exercício de sua autonomia, foi uma das primeiras instituições do Norte e Nordeste a implementar política de cotas, a partir de seu processo seletivo seriado de 2006. A Resolução n.º 3.361/2005 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal do Pará nasceu em virtude de proposta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica (PROEG), chamada de “Proposta de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Pará de Integração de Grupos Étnicos”, acompanhada de minuta de resolução, encaminhada à apreciação do plenário do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), sugerindo a reserva de vinte por cento (20%) das vagas dos cursos de graduação oferecidas na seleção de ingresso na UFPA aos estudantes negros, em todos os seus cursos, por um período de dez anos.

Após prolixa e exaustiva discussão, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), em reunião realizada no dia 5 de agosto de 2005, decidiu, por unanimidade, a destinação de 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas nos cursos de graduação da UFPA a estudantes egressos de escola pública e que, desse percentual, sendo no mínimo 40% destas vagas destinadas àqueles candidatos autodeclarados negros ou pardos, por um período de cinco anos.

A Universidade Federal do Paraná, de acordo com a Resolução n.º 37 do Conselho Universitário, aprovada em 10 de maio de 2004, também, implantou um planejado programa de ações afirmativas. O debate envolvendo representantes de organizações negras de Curitiba e do Estado a respeito da

necessidade da inclusão de negros no interior da UFPR foi delongado. Nos termos do estatuído nos artigos 1.º e 2.º da Resolução n.º 37/2004, foram disponibilizadas 20% das vagas do processo seletivo da UFPR para estudantes afrodescendentes – considerados afrodescendentes os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – e 20% destinadas aos candidatos oriundos da escola pública, respectivamente, ambos pelo prazo de 10 (dez) anos, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por esta Instituição, e ainda, por força do artigo 3.º, vagas suplementares disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, para o atendimento de demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, apontadas por intermédio a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Já há instituições que optaram por um programa de ação afirmativa sem cotas, aderindo a um sistema de pontuação ou bonificação, como é o caso da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a primeira instituição brasileira a adotar um sistema de pontuação. O Vestibular Unicamp dispõe do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp (PAAIS). Implantado a partir de 2004, o PAAIS prevê a concessão de 30 pontos adicionais à nota final para candidatos que fizeram todo o ensino médio em escolas da rede pública e outros 10 pontos a mais para aqueles que além de terem feito o ensino médio em escolas públicas, se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.

Similarmente, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)¹⁵ não possui exatamente um sistema de cotas para ingresso nos seus cursos de graduação, mas desde 2006 a universidade se utiliza de um Argumento de Inclusão (AI) – política de incentivos que fornece pontuação adicional aos alunos provenientes de escolas públicas. Significa que os candidatos que cursaram, com aprovação, o ensino fundamental a partir do 2º ano e todo o ensino médio em escolas da rede pública têm direito a um acréscimo de 10% na pontuação final do vestibular, consiste numa bonificação. No mesmo sentido, ainda, temos as experiências da Universidade Federal Rural de Pernambuco

¹⁵ Segundo informações obtidas no site da COMPERVE (Comissão Permanente do Vestibular - UFRN), o AI consiste em “um sistema de pontuação adicional, diferenciado, que considera como referência, critérios socioeconômicos e de desempenho dos candidatos da rede pública no processo seletivo (vestibular)”.

(UFPE) – estabelecendo 10% a mais na nota, para candidatos de escolas públicas situadas no interior de Pernambuco – e, no Rio de Janeiro, da Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ) – do Vestibular 2008 até a aprovação da Lei das Cotas em 2012, os estudantes de escolas municipais e estaduais tinham direito a um bônus de 20% na pontuação final do vestibular.

Já a Universidade Federal da Bahia (UFBA), por exemplo, no vestibular de 2005 implantou um sistema que reserva 45% das vagas para alunos que tenham cursado os três anos do ensino médio e mais um ano do ensino fundamental em escolas públicas. Dessas vagas, 85% são destinadas, ainda, aos alunos que se identificam como pretos ou pardos. Foram reservadas 2% para quem declarar ascendência indígena (chamados índio-descendentes) e duas vagas, de cada curso, para índios que vivem em aldeias e estudantes de comunidades remanescentes de quilombos.

O panorama nacional tem demonstrado que apenas 17,79% das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) promovem políticas de cotas raciais – significa de um total de 236 instituições públicas de ensino superior, apenas 43 instituições –, e as práticas utilizadas apresentam inúmeras diferenças em suas propostas (Fernandes, 2011). Das 43 IPES analisadas por Fernandes (Ibid, p. 45-47) somente 18 não determinaram a fixação do prazo para o fim da utilização da ação afirmativa, o que “pode representar tanto falta de clareza sobre o assunto, como ausência de consenso sobre o próprio conceito de ação afirmativa, definido para nortear a criação da norma”. Reside aqui a lembrança, trazida por Fernandes (2011) de que a aceção de uma ação afirmativa implica exatamente a necessidade de alcance de nível de equidade para possibilitar que diferentes grupos sociais tenham nível de competitividade mais igualitário e, por essa razão, a necessidade da adoção de uma política pública focalizada. Na aceção de política focalizada pressupõe-se que, ao atingir determinado nível, seja possível retornar a implementação de políticas universalistas para todos os grupos étnicos/raciais, enfim, sem direcionamento para quaisquer segmentos sociais.

Ferreira e Borba (2006) tratam do movimento progressista de adoção de políticas de ação afirmativa em todo o país, referindo-se à particularidade de cada local quanto aos grupos sociais. Nas IES brasileiras, de acordo com a Portaria n.º 02 de 26 de janeiro de 2010 do Ministério da Educação, a qual instituiu o Sistema de Seleção Unificada, das 51 instituições envolvidas na análise,

verificou-se 64 diferentes tipos de aplicação das ações afirmativas, assinalando as principais variáveis consideradas como critérios na adoção de ações afirmativas: socioeconômico, origem escolar, raça, etnia ou cor da pele, portadores de deficiências e origem demográfica. Cabe, aqui, uma interessante pergunta, organizada por Santos e Queiroz há alguns anos atrás:

“Afinal, como entender que cor e origem escolar sejam as variáveis significativas do novo sistema, e que algumas instituições tenham adotado uma espécie de combinatória, que envolve cor e origem escolar, e que percentuais definidos em 10% (UFSP), 20% (Uerj, UFPR, UnB), 40% (Uneb), 45% (UFBA), 25% (Unemat) ou pontuação (Unicamp), enquanto em outras instituições tenha havido o acréscimo de variáveis como gênero ou local de residência (Ufal, Ueam e UFRN)?” (2006, p. 60).

As universidades brasileiras têm experimentado ação afirmativa, sejam aderindo ao mecanismo cotas de vagas, a sistema de pontuação, a programas de reservas de vagas extras. Algumas universidades já adotam a auto-identificação dos candidatos como critério – a exemplo da UEL, UEMS, UEPG, UFMA, UFPR, UNEMAT e UNIFESP, não apresentam a experiência iniciada com a UnB, em 2004, de comissões incumbidas de homologar a “identidade racial”, a autodeclaração dos candidatos às vagas reservadas no vestibular para negros, não poucas vezes são criticadas. Outras determinam documento de registro público, em que conste a denominação de cor, a exemplo da UEG e, ainda, há aquelas que exigem apresentação de fotografia, como o caso da UEMS. As denominações dos beneficiários das cotas “raciais” também são diversificadas, temos os afrodescendentes, negros, pessoas definidas como “pertencentes ao grupo étnico negro”, “alunos de raça negra” e “pretos ou pardos” (Daflon, 2008).

Na opinião de Santos e Queiroz (2006) o debate sobre ação afirmativa nas instituições de ensino superior tendeu a reproduzir o que ainda acontece em múltiplos espaços da sociedade brasileira, querem dizer, em vez de um discurso analítico, o “opinativo”. A falta de análise fez com que as opiniões que se manifestam nas universidades brasileiras e na imprensa homogeneizassem as diferentes propostas implantadas. Este panorama nos faz perceber que como o Ministério da Educação não prevê um sistema de cotas unificado para as universidades na adoção das ações afirmativas, deixando esta prerrogativa para as próprias instituições, sistemas diversos combinando critérios como autodeclaração racial, rendimento familiar médio ou apuração de pertencimento

racial por comissão responsável, numerosos critérios têm convivido nas universidades públicas brasileiras.

Remetendo-nos a demarcação de pontos assinalados nos debates e as relações com a aplicabilidade da política cotas ao contexto específico, a realidade da sociedade brasileira, e considerando a recente aprovação da Lei nº 12.711/12, temos, assim, observado que a discussão acerca da política de cotas nas universidades públicas brasileiras vem se amparando em dispositivos legais, como o inciso III do artigo 3º da Constituição Federal “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”.

A Lei que institui cota de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes egressos integralmente de ensino médio de escolas públicas, em especial de baixa renda, negros e indígenas, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em 29 de agosto de 2012, será obrigatória para todas as instituições a partir de 2016, mas semana antes de ser sancionada reitores das universidades já se manifestavam a respeito do texto legal. Isso pois, segundo dados divulgados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 13 de agosto de 2012, *“Quase metade das universidades federais terá que criar cota social”, vez que das 59 instituições, apenas 32 já reservam vaga a alunos da rede pública. Totalizam 59 universidades e 40 institutos superiores, incluindo os centros de educação tecnológica e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que terão que se ajustar gradualmente à nova regra. Dentre as reações de alguns reitores, a matéria da ANDIFES mostra que as explicações para a falta de sistemas de ação afirmativa variam conforme cada instituição. Em grande maioria das instituições a política foi debatida, mas os conselhos universitários deliberaram que elas não são necessárias, conforme dados sobre o ingresso de novos alunos, criticando, assim, a aprovação da Lei.*

Alguns argumentam que o modelo traz um componente preocupante sobre a autonomia universitária e ampliação do número de vagas disponibilizadas nos cursos de graduação. Outros alocam restrições à política, por ferir o Princípio da Isonomia, expresso no art. 5º da Constituição Federal de 1988, aduzindo que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)”. Soma-se a esta as críticas ao caráter de “privilegio”, baseado no pressuposto da “igualdade jurídica”, que provocaria possíveis injustiças ao mérito de outros candidatos que não teria se autodeclarado “negros”, “indígenas”, “carentes”. Novamente, percebemos a presença de questões já discutidas em experiências

anteriores com cotas universitárias. Mas, seja por afronta a autonomia universitária e ao princípio da isonomia, seja pela ampliação do quadro de vagas e possível “privilegio”, as instituições públicas federais de educação superior terão que se adequarem, às novas regras, na adoção das ações afirmativas.

Nesse contexto de mudança de perspectivas, as noções de *igualdade* e *desigualdade* resultam centrais para compreender e definir a natureza das políticas de ação afirmativa no Brasil, um país onde a idéia de igualdade foi debatida e interpretada na última década, pelo menos, de duas formas bem diferentes: uma primeira como “igualdade de oportunidades” e outra segunda, como “igualdade de condição”.

Deste modo, as políticas afirmativas aplicadas no Brasil se baseiam nesta segunda perspectiva, supondo a adoção de uma noção substancial (e não formal) de igualdade, que contempla condições econômicas e culturais de não discriminação. Elas se transformaram em dispositivos políticos de que a sociedade dispõe para compensar desvantagens impostas principalmente às vítimas da escravidão e seus descendentes, aos indígenas, aos portadores de necessidades especiais, aos oriundos de escolas públicas e de baixa renda, com o objetivo de colocá-los na mesma condição competitiva que os outros segmentos da sociedade. Ou dito com outras palavras: *“Tratar desigualmente os desiguais para promover a igualdade”*.

RESUMO: Em época de lutas por direitos sociais, em que as políticas afirmativas emergem como respostas às reivindicações realizadas por diferentes grupos de movimentos sociais, em que também, a reivindicação por cotas não se limita à democratização da educação superior – sendo pleiteadas nos âmbitos do mercado de trabalho, da pós-graduação, do concurso público, dentre outros – interessa-nos reaver as experiências consolidadas em ação afirmativa no Brasil, sobretudo, a política de cotas. De maneira especial, o estudo se constitui na apreensão das cotas em seu processo de implantação e a crescente recepção da medida por outras universidades ao longo dos anos. Também, recupera questões presentes no debate sobre cotas, em busca de apontar avanços e resistências, considerando a mais recente aprovação da “Lei de Cotas” nas universidades públicas federais.

Palavras-chave: ação afirmativa; política de cotas; acesso ao ensino superior.

ABSTRACT: In a time of struggle for social rights in which affirmative policies emerge as responses to the claims made by different groups of social movements, in which also the demand for quotas is not limited to the democratization of higher education - being pled in the areas of market work, the graduate, the tender, among others - are interested in repossess the consolidated affirmative action in Brazil experiences, especially the quota policy. In particular, the study constitutes the seizure of shares in its implementation process and increasing reception of the measure by other universities over the years. Also, retrieves questions in the debate on quotas, in search of pointing advances and resistance, considering the most recent approval of “Quota Law” in the federal public universities.

Keywords: affirmative action; quota policy; access to higher education.

Referências

- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: Possibilidades e limites a partir do caso UENF. 2006. 244 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais), UENF, Campos dos Goytacazes.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação, um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.23, p.37-70, 1992.
- CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. *Revista Advir*. Rio de Janeiro, v.2, n.19, p.55-64, 2005.
- D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DAFLON, Verônica Toste. Políticas de Reserva: o Modelo Indiano de Ação Afirmativa e suas Contribuições para o Debate Brasileiro. In: 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, 2008, p.1-23, *Paper*.
- DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p.164-176, 2005.
- FERNANDES, Anamélia Rocha. Ausência de política pública de cotas raciais para ingresso em instituições públicas de ensino superior no Brasil. *E-Legis*, Brasília, n.5, p.36-55, 2011.
- FERREIRA, Renato e BORBA, Anísio. *Mapa das ações afirmativas no ensino superior*. Série dados e debates 4. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira – Laboratório de Políticas Públicas. Rio de Janeiro, UERJ, 2006.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia hoje*. Novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Ed. UnB, 2001. p. 245-282.
- GODINHO, Rodrigo de Oliveira. Normas e redistribuição: um estudo sobre condicionantes internacionais das políticas de combate ao racismo no Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 52, n. 1, p. 71-88, 2009.
- GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social*. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raças e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, 1990.
- HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e promoção da igualdade racial no Brasil: o desafio da prática. In: PAIVA, Ângela Randolpho (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. p. 55-86.
- HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). *Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 137-194.
- JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

MACHADO, Elielma Ayres. Acompanhamento e monitoramento das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. *Desigualdade e Diversidade*, Rio de Janeiro, n. 139, p. 139-160, 2007.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004.

MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v.11, n.23, p.181-214, 2005.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia. A mulher e o mundo do trabalho. *Novamerica*, n. 77, abril de 1998.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia; GANTOS, Marcelo Carlos. Das políticas de ações afirmativas ao sistema de cotas: o árduo caminho da promoção da cidadania e igualdade racial na Universidade Estadual do Norte Fluminense. In: Conferência Ibérica Educação para a cidadania, Lisboa. *Anais*. v. 1. p. 25-26, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. *Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior*. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Coordenação de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. Trad.: BERLINER, Cláudia e VITA, Álvaro de. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. *Ação Afirmativa - O Conteúdo Democrático do Princípio da Igualdade Jurídica*. Revista Trimestral de Direito Público, n. 15, 1996.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Sistema de cotas: um debate. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p.58-75, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. *As causas da Pobreza*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2004.

ZONINSEIN, Jonas & FERES JÚNIOR, João. Introdução. Ação afirmativa e desenvolvimento. In: _____. *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UNB, 2006. p. 9-45.

Recebido em fevereiro 2014

Aprovado em março 2014

A Reconfiguração Identitária e Política da Surdez

The reset identity and politics of hearing

Maria do Céu Gomes

Centro de Investigação e Intervenção
Educativas (CIEE)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto.

e-mail: cgomes@fpce.up.pt.

Este artigo tem por base um estudo que foi realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, no campo das políticas para a educação de surdos. Parte de uma contextualização teórica, que tenta situar o percurso das comunidades surdas, na sua luta por um novo olhar e por um novo estatuto.

É a partir dos anos 1960 que começa a surgir uma nova perspetiva relativamente à surdez. Os estudos nos campos da linguística, da aquisição da linguagem e da neuropsicologia contribuem para uma outra forma de encarar a língua gestual, ajudando a consolidar um “projeto surdo da surdez” (Skliar, 1997). Assim, os surdos, tal como outros grupos minoritários, tentam inscrever a sua identidade coletiva na história, uma história da qual se consideravam excluídos e marginalizados. Tentam contestar “a história dos vencedores e dos dominantes, em nome da sua memória de vencidos e de dominados, (...), mas também em nome da contribuição do seu grupo de referência para a cultura e para a vida coletivas” (Wieviorka, 2002, p.200). Reivindicam uma cidadania que se baseie nos seus próprios projetos de identidade.

Após o enquadramento teórico, damos conta de alguns dos resultados obtidos no nosso trabalho empírico, o qual consistiu na análise de diversos discursos, identitários e de regulação, na Europa e em Portugal. Como não podemos neste texto, abarcar a totalidade do estudo, analisaremos apenas dados relativos ao contexto europeu. A análise documental que realizamos teve por base relatórios e resoluções da Federação Mundial de Surdos (WFD), Parlamento Europeu (PE) e outras instâncias dentro do Conselho da Europa. Serão

também analisadas orientações das Nações Unidas, uma vez que estas têm exercido grande influência nas políticas europeias para a educação de surdos. Através do estudo destes documentos, pretendemos analisar se há marcas de intertextualidade entre os discursos, denotadoras de pontos de convergência entre as propostas identitárias e de regulação.

A luta por um novo conceito de cidadania

Durante muitos anos, o direito de acesso ao exercício da cidadania definiu-se em termos do “ter algo em comum” (Stoer e Magalhães, 2005, p.11). A noção de território era central. Os cidadãos de um determinado Estado-nação eram aqueles que se incluíam dentro das suas fronteiras e não importavam as características heterogêneas de cada um. Essa era a condição imposta tanto aos indivíduos como aos grupos para que estes pudessem usufruir de um conjunto de proteções sociais e políticas. Era nesta assunção que se fundava parte importante do contrato social moderno. Exigia-se em troca um conjunto de deveres e a abdicação das identidades desenvolvidas a nível local. A lealdade ao Estado-nação implicava deixar para trás as pertenças étnicas, familiares, religiosas, linguísticas e outras.

O pensamento pós-moderno veio assumir uma nova perspetiva, uma nova ontologia social e, com ela, a forma como as relações sociais, os grupos e os indivíduos eram, enquanto tal, legitimados, aceites e reconhecidos, começou gradualmente a mudar. Reconheceu-se que não se podia olhar o corpo social como um todo homogêneo, não se podia continuar a ignorar que as aspirações, os projetos de vida, as necessidades, eram diferentes de indivíduo para indivíduo e de grupo para grupo, daí o repensar do conceito de cidadania com base em projetos de identidade (Stoer e Magalhães, 2005). A identidade e a cidadania passaram a ser reclamadas, não a partir do território ou da ancestralidade dos seus habitantes, mas a partir daquilo que os indivíduos tinham de diferente - o género, a opção sexual, a língua materna e a etnia (Giddens, 1992).

Nesse sentido, o modelo ocidental começou a ser questionado por vários atores sociais. Não só pelos indivíduos, grupos e comunidades “outros” a quem este modelo recusava o papel e a ação enquanto sujeitos das suas próprias escolhas, mas também por diversos intelectuais que o começaram a pôr em causa enquanto forma de organização política, civilizacional e cultural

(Stoer e Magalhães, 2005). Assim, foram muitos os grupos minoritários que, a partir de 1960, começaram a reivindicar um novo estatuto e um novo olhar. Não queriam continuar a ser encarados como grupos portadores de subculturas e/ ou línguas inferiores. Cada um queria ser reconhecido na sua diferença.

As novas formas de cidadania emergentes começaram a caracterizar-se por uma forte marca de reflexividade social, ou seja, já não eram apenas da ordem do atribuído, surgindo, antes, na ordem do reclamado (Giddens, 1992). O conhecimento começou a assumir-se como uma forma de poder, uma espécie de literacia política, ao serviço dos projetos reflexivos dos indivíduos e dos grupos, potenciando a sua capacidade de agência (Stoer e Magalhães, 2005). Foi neste sentido que as reivindicações dos grupos minoritários começaram a ser formuladas em termos políticos, através das quais se reclamava o respeito pelos direitos humanos e a igualdade que deveria existir entre todos os cidadãos. Deu-se, deste modo, a politização da diferença (Wieviorka, 2002).

Na sequência desta nova postura, muitos movimentos sociais tentaram inculcar nos seus membros não só a aceitação de si próprios, mas até o orgulho na sua diferença, construindo discursos assentes numa nova perspetiva de si mesmos, como sujeitos portadores de uma identidade positiva.

As comunidades surdas também passaram por este processo. Em 1972, Barbara Kaunapel criou a organização *Deaf Pride*. Em 1988, a revolta dos surdos na Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, deu conta de uma consciência surda até aí inexistente. Existiam três candidatos ao cargo de reitor (dois surdos e uma ouvinte) e foi escolhida a candidata ouvinte (Afonso, 2004). Os estudantes não aceitaram essa escolha e organizaram diversas formas de luta. Esta mobilização foi comparada pela comunicação social ao movimento americano em defesa dos direitos civis, tendo ficado conhecida pela expressão *Deaf President Now* (DPN). A professora ouvinte acabou por se demitir, tendo o cargo sido ocupado por um surdo. Esta conquista dos alunos de Gallaudet deu conta “de uma nova forma de o Surdo se assumir, enquanto cidadão, com características identitárias próprias” (Afonso, 2004, p.94). King Jordan, o reitor surdo eleito, comentou: “Agora eles sabem que o limite ao que podem conseguir foi abolido. Sabemos que os surdos podem fazer tudo o que os ouvintes fazem, exceto ouvir” (Sacks, 1990, p.171).

Os estudos no campo da linguística, desenvolvimento da linguagem e da neuropsicologia

A consciência surda foi-se consolidando à medida que diversos estudos linguísticos defendiam a ideia de que a língua gestual era uma língua genuína, com uma estrutura e gramática próprias. Os trabalhos de Stokoe (1960), Klima e Bellugi (1979) e outros investigadores mostraram que os gestos dos surdos não eram uma simples mímica, mas um código linguístico estruturado com regras para a construção de palavras e frases. Estas regras obedeciam a uma gramática própria, o que permitia atribuir aos gestos usados pelos surdos, o estatuto de uma língua e não meramente o de uma linguagem (Afonso: 2004, p.90). Estes estudos revelaram a característica visuo-espacial da língua gestual, isto é, o uso do espaço como valor sintático e a simultaneidade dos aspetos gramaticais (Skliar:1998), o que mostrou que esta se constituía como um sistema linguístico independente do sistema das línguas orais (Quadros, 1997). Foi aberto deste modo, o caminho para o reconhecimento da língua gestual.

Foram também vários os estudos ao nível da aquisição da linguagem. Quigley e Frisina (1961) realizaram uma investigação com alunos surdos, filhos de pais surdos, aos quais tinha sido facultada a língua gestual desde o nascimento, demonstrando que estes alunos obtinham resultados superiores em termos de rendimento educativo comparativamente a crianças surdas, filhas de pais ouvintes, às quais não tinha sido facultada a língua gestual. Mais tarde, Maestas y Moores (1980) estudou a comunicação gestual de crianças surdas, filhas de pais surdos, e encontrou as mesmas sequências de desenvolvimento, interação e de estádios linguísticos que se encontram nas crianças ouvintes. Todas estas investigações mostraram que a língua gestual, não só não era um obstáculo à aquisição da língua oral como ainda a favorecia (Amaral, 1993).

Estudos posteriores no campo da neurolinguística (Bellugi, Klima e Hickok, 2009) mostraram a dominância do hemisfério esquerdo no uso da língua gestual, apesar desta ter um carácter visuo-espacial e por isso conduzir à ideia de que a sua dominância residiria no hemisfério direito. Estes estudos evidenciaram que “a linguagem depende de sistemas neurais, cuja organização neurofuncional é independente da modalidade na qual a linguagem é produzida” (Bellugi, Klima e Hickok, 2009, p.73), o que permitiu reforçar ainda mais o estatuto da língua gestual como língua genuína.

A construção de um “projeto surdo da surdez”

Os diversos estudos realizados no âmbito da língua gestual ajudaram à emergência de uma nova visão sobre a surdez. A visão médica que sempre tinha predominado “concebia a surdez como uma deficiência auditiva” (Afonso, 2004, p.92). Com o novo estatuto atribuído à língua gestual, essa especificidade passa a ser encarada por alguns atores sociais como uma diferença cultural, surgindo assim o paradigma sócio-antropológico da surdez.

Skliar (1997) considera que esta nova visão se traduz pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação como Surdo, pelos casamentos endogâmicos e pela utilização comum de uma língua. Segundo este autor, passa a existir um projeto Surdo da surdez. A língua gestual “anula a deficiência e permite que os Surdos constituam (...) uma comunidade linguística e minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (Skliar, 1997, p.144).

Dentro desta nova visão, “ser Surdo” passa a ser “uma construção socialmente determinada e os critérios (ou condições) para um indivíduo ser considerado “Surdo” passam a ser radicalmente diferentes para o mundo ouvinte ou surdo” (Reagan, 1990, p. 74). Os ouvintes usam designações como mudo, surdo-mudo, duro de ouvido e deficiente auditivo, enquanto que a comunidade surda adota os termos “Surdo” e “surdo”. O termo “Surdo” com letra maiúscula passa a ser usado para aqueles que se identificam com o conceito de identidade e cultura surdas, enquanto que o mesmo termo com letra minúscula passa a ser aplicado àqueles que continuam a manter a perspectiva médica, ou seja, que se continuam a ver como pessoas em tudo iguais às ouvintes, só que com problemas de audição. Estas designações foram criadas pelo sociolinguista James Woodward (1972) e adotadas mundialmente pelas comunidades surdas.

Depreende-se destas novas construções, que não é Surdo quem não ouve, mas quem quer ser Surdo, ou seja, quem se considera membro de uma comunidade linguística e cultural diferente (Afonso, 2004). O grau de surdez pouco importa, o que é mais importante para se poder pertencer a uma comunidade surda é o uso da língua gestual (Wrigley, 1996). É esta língua que permite aos surdos afirmar a sua diferença.

Wieviorka (2002) afirma que só se constituem diferenças, porque existem fenómenos de exclusão, discriminação e segregação. A proibição da lín-

gua gestual nas escolas após o Congresso de Milão (1880) remeteu esta língua para a clandestinidade. Este foi sem dúvida um dos principais fatores para a formação de vários movimentos surdos. À medida que diversos estudos foram mostrando as potencialidades da língua gestual e reconfigurando o seu estatuto, os surdos começaram a reivindicar o direito de a usar no acesso à informação, à educação, ao trabalho e aos serviços públicos em geral. O social apareceu, assim, interligado ao cultural, nas reivindicações destas comunidades.

Os novos modelos de conceptualização da diferença – implicações na educação

A relação conflitual entre os diferentes discursos transparece na educação de surdos. Segundo Lane (1992), resolver a situação de impasse que existe neste campo implica passar da mera curiosidade etnográfica para um verdadeiro reconhecimento político da surdez como diferença. Esse reconhecimento passa por entender o que é “ser Surdo”. A possibilidade de entender as identidades a partir de uma perspetiva política, coloca as relações de poder no centro da discussão, condicionando um certo olhar sobre a alteridade, sobre o “outro”. Nesse sentido, torna-se necessário compreender que as identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como “locais de transição” (Skliar, 1999, p.11), nomeadamente escolas onde exista uma comunidade de referência com crianças, jovens e adultos surdos, falantes nativos de língua gestual. Daí a importância de existirem ambientes bilingues. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É no encontro Surdo/ Surdo, que os indivíduos se começam a narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a desenvolverem novas identidades surdas, fundamentadas na diferença (Skliar, 1999, p.12). Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural ou, como diz Wrigley (1996), para a invenção quotidiana da surdez. Esta forma de encarar a surdez é constantemente rejeitada por aqueles que continuam agarrados ao discurso da deficiência (Wrigley, 1996). Uma das razões por que a educação de surdos não consegue deixar de estar vinculada a este discurso é o facto de continuar inserida dentro do âmbito da Educação Especial. A perspetiva antropológica, ao conceber o Surdo

como alguém que é membro de uma minoria linguística e cultural, convida à rutura com este campo epistemológico, uma vez que a perspectiva de análise se aproxima mais de uma educação inter/multicultural. Ao reivindicarem este outro enquadramento, as comunidades surdas pretendem reiterar um discurso afirmativo da sua diferença, retirando-lhe a conotação de patologia inerente à Educação Especial. Aproximam-se assim de outros movimentos sociais, nomeadamente dos negros, das mulheres e dos povos colonizados (Afonso, 2004). É de realçar no entanto, que dentro da educação inter/multicultural existem vários modelos de conceptualização da diferença, os quais se têm vindo a reconfigurar nas últimas décadas.

Stoer e Magalhães (2005) definem quatro modelos: o etnocêntrico, o da tolerância, o da generosidade e o relacional. O primeiro parte do pressuposto de que a forma de pensar, de viver e de se organizar da sociedade maioritária é superior à dos grupos minoritários. O “outro” é diferente porque é inferior em termos de desenvolvimento cognitivo e cultural. Dentro desta perspectiva, a educação assenta “na transmissão de valores e saberes assumidos como indiscutíveis e universais” (p.139). O processo educativo é encarado como o processo através do qual as crianças e jovens dos grupos minoritários se tornam civilizados e parte da grande cultura ocidental, através de um processo de assimilação. Este modelo acaba por negar os princípios de uma educação inter/multicultural, uma vez que a sua abordagem é monocultural (Stoer e Cortesão, 1999).

O modelo da tolerância atribui alguma legitimidade à diferença do outro. Em termos de educação, traduz-se pelo multiculturalismo educacional “benigno” (Stoer, 2000), ou seja, por “uma atitude de mera contemplação pelas diferenças, aceitando acriticamente a diversidade sem questionar a forma como as diferentes culturas interagem no mesmo espaço/ tempo” (Afonso, 2004, p.326). Em termos do currículo, esta orientação conduz a uma “folclorização” das diferenças (Leite, 2002), ou seja, a trabalhar esporadicamente e de forma fragmentada, temas da diversidade cultural que promovem um olhar do “diferente” como algo estranho e exótico (Afonso, 2004).

O modelo da generosidade tenta levar mais longe a sua relação com a diferença. Trata-se de “uma proposta para a construção de uma educação inter/multicultural “crítica”, que combate a redução das diferenças à sua componente folclórica e que se opõe, sobretudo, à educação inter/multicultural “benigna” (Stoer e Magalhães, 2005, p. 139). Neste sentido, promove-se o desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica, assumindo-se

“a necessidade de construir pontes entre culturas conceptualizadas como “in-completas” (p.140). É importante que o outro seja conhecido através da educação e não simplesmente reconhecido. O conhecimento assume-se assim como emancipatório (ibidem).

O modelo relacional baseia-se na assunção de que todos somos diferentes. A diferença está no outro, mas também está em nós. Assim, “é a própria alteridade que assume agência, que se torna pró-ativa” (p.140). No campo educacional, isto pode implicar estar simultaneamente na ponte e nas margens, ou seja, fazer da educação um lugar de encontro/ confronto das diferenças e da sua negociação e, por outro, um lugar ele próprio agenciado pela diferença. Dentro desta perspectiva, o currículo assume-se como contra-hegemónico (Connell, 1999). Não se trata da substituição de uma hegemonia por outra, mas de uma construção curricular, para todos, que tenha em conta o ponto de vista dos grupos minoritários (Afonso, 2004). É diferente de um currículo oposicionista que separa os indivíduos outros num enclave diferente (Connell, 1999). Como diz Afonso (2004), essa postura remete para um relativismo cultural puro que, ao criar currículos de gueto fecha aos grupos minoritários a possibilidade de acesso aos bens sociais e culturais da sociedade envolvente. Neste modelo relacional, assume-se que não é possível falar de políticas sociais redistributivas sem ter em conta o reconhecimento das diferenças na sua incomensurabilidade (Stoer e Magalhães, 2005).

Segundo Knight and Swanwick (2002), a língua gestual, bem como o respeito pela identidade e cultura surdas, têm um papel nuclear numa política de educação bilingue. Assim sendo, os pressupostos teóricos da Educação Especial não se coadunam com esta nova abordagem.

A construção europeia e a sua relação com as diferenças

Segundo Stoer e Magalhães (2005), o espaço europeu e a construção política da Europa veem-se cada vez mais confrontados com um processo de heterogeneização que se desenvolve espartilhado entre duas lógicas. A primeira, implica pensar a Europa como um grande Estado-nação homogéneo, enquanto a outra remete para o conceito de uma unidade bricolada, isto é, uma unidade construída na base da diversidade. Esta última lógica aponta para uma Europa “onde as diferenças se reúnem no sentido de conviver com base

na sua incomensurabilidade e não com base numa mítica herança comum europeia” (p.147).

Os mesmos autores tentam caracterizar a relação da Europa com as diferenças através de quatro metáforas. A primeira é a da Europa enquanto bandeira, ou seja, enquanto um conjunto agregado de Estados-nação. A bandeira simboliza a unidade que se pretende construir em torno de um território, de uma língua, de uma religião e de uma cultura. Sob este signo, os Estados-nação criaram sistemas educativos como forma privilegiada de formar indivíduos dentro da sua esfera de regulação. As universidades produziam e difundiam o conhecimento que se considerava importante para a consolidação do projeto nacional, tanto em termos económicos, como culturais. O objetivo era criar bons cidadãos e bons trabalhadores, implicados no fortalecimento e prosperidade do Estado-nação.

Quando em 1949, se criou o Conselho da Europa, o objetivo era desenvolver respostas comuns ao nível político, social, cultural e legal, reduzindo deste modo, os conflitos que tinham lugar em nome do território, da religião e dos mercados. Como refere Thiesse (2000), procurava-se criar uma meganação que englobasse todas as outras e que de algum modo as regionalizasse. No entanto, cedo se percebeu que não era possível veicular “um modelo político capaz de reconfigurar o sentimento de pertença nacional, proporcionando as bases de uma forma reinventada de cidadania” (Stoer e Magalhães, 2005, p. 150). Assim surgiu a ideia da Europa associada em torno de temas e não do território (Kaldor, 1995). Esta metáfora remete para um conjunto de estruturas horizontais do Estado, congregadas num compromisso para resolver certos problemas globais comuns, nomeadamente os relacionados com os direitos humanos (ibidem). Dentro deste enquadramento, o Conselho da Europa adota inúmeras convenções e acordos, os quais criam a base para um “espaço legal comum” (Timmermans, 2005). Estas recomendações e resoluções contêm linhas de conduta política para os governos dos Estados membros. É dentro deste contexto que a Europa tenta achar respostas para as reivindicações dos grupos minoritários, nomeadamente os surdos, os quais percebem a importância de focalizar a sua luta neste e noutros órgãos transnacionais.

A associação em torno de temas surge sob formas híbridas de regulação e de emancipação, como um “agregador de interesses e de vontades (uma associação voluntária)” (Stoer e Magalhães, 2005, p.152). Quando, por exem-

plo, um dos Estados membros do Conselho da Europa quer envolver-se numa ação de que nem todos os outros países querem fazer parte, pode assinar um acordo parcial só com alguns governos. É o caso do Acordo Parcial sobre Saúde Social e Pública, concluído em 1959, subscrito por Portugal e outros países europeus. Este acordo levou à criação do Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (CD-P-RR), sendo seu objetivo assegurar os direitos desta população, nomeadamente a sua integração e participação ativa na sociedade (Timmermans, 2005). O Conselho da Europa pede muitas vezes pareceres a este comité no que concerne o reconhecimento oficial das línguas gestuais e/ou políticas concretas para a educação de surdos. É também este comité, o responsável pela elaboração de alguns relatórios que dão conta da situação europeia em termos do status das línguas gestuais e atuais políticas e práticas educativas.

A associação em torno de temas remete para o conceito de territórios desterritorializados, ou seja, para a ideia de que os territórios são simultaneamente reais e virtuais (Stoer e Magalhães, 2005). Neste sentido, a ação política deve ter em conta não só o local, o nacional e o supranacional, mas os vários territórios desterritorializados, nomeadamente o ambiente, ser mulher, ser surdo, os direitos humanos, etc. Os Estados-nação, voluntariamente associados, têm, a propósito dos temas, a oportunidade de se reterritorializarem em torno de ideais comuns. O conhecimento surge nesta metáfora como uma espécie de literacia política, no sentido em que confere aos indivíduos e aos grupos os argumentos para fundamentarem as suas reivindicações sociais e culturais. Por outro lado, a reflexividade reconfigura a cidadania em torno de causas e de escolhas, o que dificulta a governabilidade, uma vez que os projetos de uns nem sempre são compatíveis com os projetos de outros. É por essa razão que Giddens (1992) compara as tomadas de decisão e de ação política à condução do carro de Jagrená, que se sabe ingovernável. A reflexividade remete para a não linearidade do sistema social, ou seja, para sociedades de risco (ibidem).

Se o crescente poder reflexivo dos indivíduos implica a possibilidade de perda de equilíbrio, também constitui uma fonte de dinamismo e de inovação, de trocas que podem promover o fortalecimento de projetos comuns. É aqui que entra a metáfora da Europa como estado em rede. As “redes constituem a nova morfologia das nossas sociedades, e a difusão da lógica da rede modifica substancialmente a operação e os produtos nos processos de produção, expe-

riência, poder e cultura (Castells, 1996, p.469). O conceito de rede funda-se não só em fluxos de poder, mas também em fluxos de informação e conhecimento. O seu controle já não depende de órgãos nacionais ou supranacionais, uma vez que todos têm acesso à rede, todos podem interligar-se e expor as suas ideias, as suas reivindicações. É na estrutura aberta da rede que o poder dos fluxos assume supremacia relativamente aos órgãos tradicionais do poder. A natureza da conceção da política deixa cada vez mais de se realizar numa lógica de cima para baixo. Os diversos movimentos sociais ganham força com esta nova realidade social. A internet proporciona a ligação e a agregação de valores comuns em qualquer parte do globo, reforçando os projetos de mudança social e o número de atores a eles conectados.

Nóvoa e Lawn (2002) consideram que a Europa é ela própria um Estado em rede, ligando estruturas sociais, redes e atores a nível local, nacional e europeu. Este trabalho conjunto nem sempre se reveste de uma ação política consensual, uma vez que diferentes interesses são colocados em jogo, inerentes aos valores particulares de cada Estado-nação. É por essa razão que Stoer e Magalhães (2005) argumentam que a Europa deve ser conceptualizada dentro de uma outra metáfora, a do bazar. Este conceito remete para um modelo relacional, ou seja, para a Europa como estruturadora de uma nova conceção das sociedades onde se assume a incomensurabilidade das diferenças. É assumida a importância de existir um centro regulador que possa garantir o reconhecimento da diferença e a adoção de políticas redistributivas que tenham em conta as reivindicações sociais e culturais dos grupos minoritários. Como referem os mesmos autores, o bazar enquanto unidade política pressupõe a reflexividade dos cidadãos, considerados quer individual quer coletivamente. É o lugar de encontro e confronto das diferenças, bem como da sua negociação.

É dentro deste novo contexto de ação e mudança social que os diversos movimentos sociais se movem e reclamam direitos cívicos.

Os discursos identitários

A Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf* – WDF) foi fundada em Roma, em 1951, durante o primeiro Congresso Mundial de Surdos. Esta organização não-governamental, composta por associações/ federações nacionais de surdos de todo o mundo, propõe-se lutar pelos direi-

tos dos surdos, nomeadamente pelo estatuto das línguas gestuais, pelo direito ao emprego e pelo acesso dos surdos à informação e à educação através da sua primeira língua (Carvalho, 2007). A União Europeia de Surdos (*European Union of the Deaf – EUD*) foi fundada em 1985 e é uma espécie de Secretariado Regional da WFD. Representa os interesses dos surdos ao nível da União Europeia.

Como diz Castells (2003), enquanto na modernidade, a identidade de projeto era constituída a partir da sociedade civil, na sociedade atual, origina-se a partir da resistência comunal e dos sujeitos transformacionais que dela fazem parte. A transformação social parece assumir uma dinâmica de baixo para cima.

Os discursos da Federação Mundial de Surdos (WFD) dão-nos conta do carácter transnacional das lutas e reivindicações das comunidades surdas. Tomemos como exemplo, algumas das recomendações da Comissão de Língua Gestual da WFD no XI Congresso desta organização, realizado em Tóquio, em 1991. Esta instância recomenda que a WFD exija o reconhecimento das línguas gestuais e o direito de as utilizar em todo o mundo. Tal implica “que todos os governos (...) proponham o reconhecimento oficial da(s) língua(s) gestuais utilizadas pelos surdos no seu país”. Implica ainda “que todos os governos façam abolir quaisquer obstáculos ainda prevaletentes ao uso da língua gestual como primeira língua e uso diário dos surdos”. As reivindicações são exigidas para todos os governos, de todos os países do mundo inteiro, uma vez que as dificuldades com que se debatem as pessoas surdas não se circunscrevem a determinadas áreas geográficas. A reivindicação do reconhecimento das línguas gestuais antecede todas as outras recomendações, pois sem a conquista deste direito não se poderão tomar outras medidas nos diversos setores da vida pública, nomeadamente na educação. Neste campo, a Comissão de Língua Gestual da WFD exige “o direito das crianças Surdas a terem um contacto precoce e completo com a língua gestual e a serem educadas como bilingues ou multilingues no que diz respeito à leitura e à escrita”. Recomenda ainda que a língua gestual seja “a língua de ensino para a maioria das matérias académicas”. Segundo a mesma instância, “o ensino na língua nacional falada e escrita deve ocorrer separadamente mas em paralelo, como é habitual em programas educacionais bilingues/ multilingues para outras línguas”. Há aqui referência à língua gestual como língua de instrução e acesso a todos os conteúdos aca-

démicos e ao ensino da língua nacional como segunda língua. Estas recomendações visam garantir uma igualdade de oportunidades no acesso das crianças surdas à educação, evitando que elas sejam vítimas de exclusão. Como refere Tadeu da Silva (2000), o currículo da escola está baseado na cultura dominante, expressa-se na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural dominante. As crianças e jovens das classes dominantes veem o seu capital cultural reconhecido e valorizado, enquanto que as crianças e jovens das classes dominadas constataam que a sua língua e cultura continuam a não ter qualquer valor. É no intuito de lutar contra esta desvalorização que a WFD propõe que o ensino das duas línguas decorra em paralelo, mas separadamente. Tal recomendação tenta evitar o risco da língua maioritária artificializar a língua minoritária. Como refere Roots (1999), a maioria dos professores ouvintes não respeita a estrutura da língua gestual, adaptando-a à sintaxe língua oral.

Ainda no sentido de evitar a desvalorização da língua gestual, a WFD propõe que esta seja incluída “como uma matéria académica no currículo de programas para Surdos” (1991, p.2), com um estatuto similar ao de outras línguas. Recomenda que os conteúdos desta disciplina incidam não só sobre a estrutura e funcionamento das línguas gestuais, mas também sobre a cultura das comunidades surdas nas quais estas línguas são usadas. Recomenda-se formação a professores, técnicos e pais para que estas medidas possam ser implementadas e aceites sem reservas.

A Resolução do XII Congresso Mundial da WFD, realizado em Viena, em 1995, faz uma espécie de balanço do caminho percorrido, constatando que há ainda muito a fazer. De modo a reforçar as suas reivindicações, a WFD coloca-as desta vez em termos de direitos humanos. A Comissão Científica do Congresso refere que os direitos humanos no que concerne as vidas das pessoas surdas são cumpridos apenas em alguns aspetos e em poucos países. Nos campos da educação e da medicina, constata que as pessoas surdas continuam a ser vistas como deficientes e que o objetivo continua a ser transformar os surdos em ouvintes. Segundo a mesma comissão, tal postura tem conduzido à proibição da língua gestual em alguns contextos educativos e em outro tipo de interações. A WFD considera que esta é uma das razões por que os direitos humanos não conseguem fazer-se cumprir na vida das pessoas surdas e lembra que “o cumprimento dos direitos humanos exige que cada ser humano quando nasce seja encarado como uma possibilidade e não como um problema”. O discurso contido

nesta resolução dá-nos conta de que a surdez continua a ser conceptualizada sob o estigma da deficiência e da necessidade de reabilitação. Isto apesar das comunidades surdas terem tentado mostrar que não é esse o caminho:

Em todo o mundo, as pessoas surdas provaram que a língua gestual, a cultura, a arte e tradições da comunidade surda, bem como o modo particular de apreender o mundo enquanto pessoa surda são o caminho, a base para um desenvolvimento linguístico normal, para o acesso à informação, para um desenvolvimento social e emocional e para o controle do ambiente de uma criança Surda.

Na Resolução de 1995, a WFD reivindica o direito de serem os Surdos a definir as suas necessidades e o modo como poderão resolver os seus problemas. Estes devem assumir-se como sujeitos da sua própria enunciação, como sujeitos dos seus próprios discursos. Apelam por isso à Convenção Internacional dos Direitos Humanos, que atribui a cada ser humano (incluindo os surdos) o direito de fazer a sua própria opção de vida. A mensagem que a Federação Mundial de Surdos procura transmitir é que não basta falar em direitos humanos e depois não criar instrumentos legais que permitam aos membros dos grupos minoritários usufruir das condições consignadas no Direito Internacional.

Discursos de regulação

Em decorrência dos esforços da Federação Mundial de Surdos (WFD) e da União Europeia de Surdos (EUD), o Parlamento Europeu (PE) foi a primeira instância a debruçar-se sobre a questão do reconhecimento das línguas gestuais na Europa, uma questão colocada a este órgão em termos de direitos humanos. Da abertura e diálogo com as comunidades surdas resultaram várias orientações e recomendações tanto para o Conselho da Europa, como para os seus Estados membros.

Pelo reconhecimento das línguas gestuais

A primeira resolução¹ do Parlamento Europeu teve lugar em 1988 e invoca inúmeras razões para o reconhecimento das línguas gestuais, nomeadamente a existência de cerca de meio milhão de surdos profundos na União

¹ Resolução do Parlamento Europeu sobre as Línguas Gestuais para as Pessoas Surdas (Documento A2 -302/87) de 17 de junho de 1988.

Europeia; o facto de a maioria nunca poder vir a ser proficiente na língua falada e a existência de estudos que mostram que a língua gestual é uma língua genuína, com uma gramática própria e a língua natural das comunidades surdas.

Através deste documento, o PE mostra que é sensível às reivindicações do movimento associativo surdo e aos estudos desenvolvidos sobre a língua gestual e a surdez. Exprime a sua intenção de favorecer a integração dos surdos no mundo ouvinte, nos termos considerados justos para as comunidades surdas. Neste sentido, pede ao Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (CD-P-RR), a redação de uma proposta para o Conselho da Europa, com vista ao reconhecimento das línguas gestuais nos Estados membros e a estes que reconheçam as línguas gestuais, assegurando à população surda o direito de as usarem.

A Resolução de 1988 realça a importância de se reconhecer a profissão de intérprete de língua gestual e de serem facultados programas de formação e de emprego a estes profissionais nos vários Estados membros, sob a responsabilidade das associações de surdos. Sugere ainda que sejam submetidos projetos de formação para formadores de língua gestual ao Secretariado Regional Europeu da Federação Mundial de Surdos (União Europeia de Surdos - EUD), os quais serão subsidiados através do Fundo Social Europeu.

O PE pede a todas as instituições da União Europeia para darem o exemplo, contratando intérpretes de língua gestual para todos os encontros e conferências onde estejam presentes pessoas surdas. A Federação Mundial de Surdos e a União Europeia de Surdos consideram que este documento é um marco na sua luta conjunta pelo reconhecimento das línguas gestuais na Europa. Através dele, o PE apela ao Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência para apoiar financeiramente projetos de investigação na área dos serviços televisivos para os surdos e aos países membros para apoiarem projetos-piloto de ensino da língua gestual a crianças e adultos ouvintes, através do recurso a formadores surdos e ao apoio financeiro da Comissão Europeia. Apela ainda à pesquisa linguística, à publicação de dicionários em língua gestual e à disponibilização de fundos comunitários para o desenvolvimento de outros serviços, considerados importantes pelas comunidades surdas nos vários Estados membros. Deste modo, o Parlamento Europeu apela a uma política material (Rizvi e Lingard, 2010) por parte do Conselho da Europa e seus Estados membros, de apoio às comunidades surdas. Não se

limita a pedir um mero reconhecimento simbólico das línguas gestuais, mas defende a necessidade de financiamento de vários serviços e projetos, nomeadamente de formação, emprego e investigação.

Finalmente, este documento lembra que é crucial envolver os surdos nas políticas que lhes dizem diretamente respeito, seja a nível nacional ou a nível da União Europeia. Como afirma Wieviorka (2002), a inversão do estigma implica ser escutado pelos outros. É um trabalho do ator sobre si próprio e de confronto com a sociedade. Põe fim, nas palavras de Sartre (1975), à vergonha como “consciência de si sob o olhar de outrem” (idem, p. 265). Envolver os surdos nas políticas, implica rejeitar o monopólio cultural da sociedade dominante, o “interdito que impede os dominados de aparecerem no espaço público” (Wieviorka, 2002, p.155), abrindo caminho a um modelo relacional de encontro e negociação com as diferenças (Stoer e Magalhães, 2005).

Passados dez anos, o Parlamento Europeu emite uma nova resolução², reiterando os mesmos princípios. A resolução de 1998 surge devido a pressões da União Europeia de Surdos, que considerava não estarem a ser seguidas muitas das orientações anteriores. Não estavam a ser implementadas políticas materiais e redistributivas que permitissem a obtenção de resultados concretos.

Como afirma Ball (1994), a política tanto se refere aos textos como aos processos da sua implementação. Esta observação reconhece que as intenções e propósitos das políticas nem sempre se concretizam na prática. Tal acontece, porque no seu processo de implementação, as políticas se deparam com complexas situações organizacionais e práticas preexistentes (Rizvi e Lingard, 2010) e com um sentimento nacional forte, ainda agarrado à metáfora da bandeira (Stoer e Magalhães, 2005). Como refere Keohane (2000), a União Europeia não é de modo algum um Estado soberano, embora constitua um híbrido sem precedentes. Daí decorre uma interdependência entre os Estados membros caracterizada por uma contínua discordância dentro e entre os países, dado que os interesses dos diferentes atores são diferentes (ibidem).

A Resolução de 1998 do Parlamento Europeu (PE) volta a insistir na importância do reconhecimento das línguas gestuais e na necessidade de se disponibilizarem fundos comunitários para o desenvolvimento de programas de formação no campo da educação e do emprego, incluindo a formação de intérpretes e

² Resolução do Parlamento Europeu sobre as Línguas Gestuais de 1998.

formadores de língua gestual. Volta a abordar a questão da tradução e legendagem nos programas televisivos e acrescenta uma proposta relativamente à elaboração de legislação que assegure compatibilidade entre telecomunicações de texto e equipamento de videofone, de modo a servir a população surda. Pretende-se que o design universal dos equipamentos multimédia tenha em consideração a especificidade dos surdos e contemple as suas necessidades.

Como referem Weimer e Vining (2004), a política tem sempre implícito o desejo de mudança social. No entanto, o processo é complexo. Já não existe um centro, mais ou menos iluminado, que elabora planos “de cima para baixo” que, depois de implementados, têm efeitos na vida social. Nas últimas décadas, alterou-se “não só a complexidade dos processos de desenho e implementação das políticas, mas a própria natureza da conceção da política como projeto de mudança social” (Stoer e Magalhães, 2005, p.17). Segundo Stoer e Magalhães, a própria conceptualização das políticas incorpora agora os efeitos não esperados das consequências sociais que pretende despoletar. A reflexividade dos atores transforma a sociedade num sistema não-linear (Lash, 2003), um sistema onde impera a lei da escolha. Os indivíduos podem transformar-se em sujeitos, não tanto na medida em que alimentam um certo número de objetivos partilhados por uma comunidade, mas na medida em que poderão comportar-se livremente, como consumidores de mercado ou como cidadãos na vida política (Wieviorka, 2002). Nesta perspetiva neoliberal, que parece dominar a sociedade atual, os princípios de justiça ou os direitos podem ser fixados “à margem de qualquer consideração das instituições ou das comunidades que moldam a sociedade tal como esta concretamente se manifesta” (Wieviorka, 2002, p. 72). Não é, pois, por acaso que muitas recomendações do Conselho da Europa e de outras organizações internacionais enfrentam dificuldades de implementação ao nível dos Estados membros. Estes podem optar por seguir ou não determinadas linhas de orientação e mesmo quando as seguem, sujeitam-nas a múltiplos processos de tradução e interpretação.

Pela criação de um instrumento de proteção das línguas gestuais

No dia 23 de janeiro de 2001, a Assembleia Parlamentar do Concelho da Europa adotou a Recomendação 1492³ (Timmermans, 2005). No parágrafo 12.xiii deste documento, esta instância recomenda que o Comité de Ministros

³ Recomendação 1492 da Assembleia Parlamentar sobre os Direitos das Minorias Nacionais (2001).

dê às línguas gestuais existentes na Europa uma proteção similar àquela que está prevista na Carta Europeia para as Línguas Minoritárias ou Regionais, através da elaboração de uma recomendação para os Estados membros.

Este documento foi analisado pelo Comité de Ministros no dia 15 de fevereiro de 2001, o qual decidiu endereçá-lo para vários órgãos no sentido de obter os seus pareceres. Destacamos o parecer do CD-P-RR (2001), que recebe com agrado a Recomendação da Assembleia Parlamentar, considerando que esta constitui um passo substancial para o assegurar dos direitos humanos e da dignidade de todas as pessoas surdas. Recomenda, por isso, que o Conselho da Europa prepare um documento legal para salvaguardar as línguas gestuais e os direitos dos seus utilizadores. Algumas delegações representadas neste Comité propõem a elaboração de um protocolo adicional à Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias (Timmermans, 2005).

O Parecer do Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência é entregue ao Comité de Especialistas da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias. Estes consideram, no entanto, que as línguas gestuais não se enquadram na filosofia deste documento. Segundo estes peritos, deveria ser criado um instrumento próprio para as línguas gestuais, dada a especificidade da população surda. Neste parecer, está implícita uma perspectiva médica relativamente aos surdos, o que os desenquadra da filosofia da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias.

Pela proteção das línguas gestuais e por uma educação bilingue

A 1 de abril de 2003, a Assembleia Parlamentar adota a Recomendação 1598⁴, reiterando a necessidade da proteção das línguas gestuais nos Estados membros. O documento começa por exprimir a preocupação da Assembleia Parlamentar pelo facto do Comité de Ministros não se ter pronunciado nem sobre a opinião do CD-P-RR, nem sobre o parecer do Comité de Especialistas da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias (ETS No.148). Este órgão apela para que as propostas destas instâncias sejam consideradas pelo Comité de Ministros, isto é, que seja criado um instrumento legal especí-

⁴ Recomendação da Assembleia Parlamentar 1598 (2003) sobre a Proteção das Línguas Gestuais nos Estados Membros do Conselho da Europa.

fico ou um protocolo adicional à Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias, para proteger os direitos das pessoas surdas. Como refere Castells (2001), o poder encontra-se no Conselho Europeu de Ministros, o qual é constituído pelos chefes de governo de todos os Estados membros. Estes encontram-se de três em três meses e são eles quem determina avançar ou não com certas linhas de ação. Sem a decisão deste órgão, as orientações do Parlamento Europeu não passam do plano das intenções.

Na Recomendação 1598 (2003), a Assembleia Parlamentar lembra mais uma vez que as línguas gestuais são o meio de comunicação natural dos surdos e uma expressão da riqueza linguística e cultural da Europa. Defende que, só através do reconhecimento destas línguas, poderão as pessoas surdas ter acesso à justiça, à educação e ao emprego. Este órgão constata que alguns dos países membros já deram início a programas de apoio à língua gestual, estando no entanto a ser notória a falta de intérpretes, pelo que é necessário continuar a investir na sua formação.

Segundo esta instância, só uma ação ao nível europeu pode conduzir à solução dos problemas com que se debatem as pessoas surdas. Sugere por isso que o Comité de Ministros crie um instrumento legal que defenda as línguas gestuais, instrumento esse que deverá contar com a participação das associações de surdos para a sua elaboração. A Assembleia Parlamentar assume um discurso claramente antropológico e cultural, apelando para políticas materiais que permitam desenvolver os projetos propostos. Foca também a importância da agência das comunidades surdas, através de uma participação ativa no processo de decisão política. Este órgão defende a ideia partilhada por alguns autores, nomeadamente por Rizvi e Lingard (2010), de que só uma ação concertada a nível internacional e global poderá ter efeitos em termos de justiça social para os grupos minoritários, neste caso, os surdos. O conceito de justiça social necessita pois de ser globalizado e articulado em termos que não remetam para os Estados-nação a única responsabilidade pelas políticas desenvolvidas (ibidem).

É na Resolução 1598 (2003) que surge pela primeira vez a referência direta ao uso da língua gestual nas escolas. A Assembleia recomenda que o Comité de Ministros encoraje os Estados membros a dar educação em língua gestual às pessoas surdas; formação a professores, para que saibam trabalhar com crianças surdas, através da língua gestual; criação da disciplina de Língua Gestual, com

uma qualificação académica válida nas escolas do ensino regular e com um status igual ao de outras línguas e, finalmente, garantir às pessoas surdas o direito de escolher livremente entre um sistema escolar oral ou bilingue.

A 16 de junho de 2004, o Comité de Ministros responde à Resolução 1598, de 2003, considerando que, de facto, as línguas gestuais merecem especial consideração e proteção. No entanto, este Comité considera que a ação do Conselho da Europa deve focar-se mais no acesso aos direitos das pessoas surdas do que propriamente em promover o status da língua gestual. Este órgão é de opinião de que, antes de se tomar qualquer decisão face a um possível instrumento de proteção das línguas gestuais, é necessário um estudo sobre as necessidades dos indivíduos surdos que têm a língua gestual enquanto primeira língua. Nesse estudo, devem ser consultados não só indivíduos surdos, mas também as organizações que os representam.

O Comité sugere a organização de uma conferência internacional sobre línguas gestuais, sob a égide do Conselho da Europa, com a participação de indivíduos surdos para que se possa debater esta temática. Realça a importância de trabalhos de investigação nesta área, os quais podem servir de ponto de partida para a análise das necessidades existentes e desenvolvimento de possíveis linhas de ação.

Aproveitando o impulso dado em 2003, pelo “Ano Europeu das Pessoas com Deficiência”, a Comissão Europeia lança em 2004 um plano de ação que cobre várias áreas, nomeadamente o emprego, a educação e as acessibilidades. Esta iniciativa, “Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência: Plano de Ação Europeu 2004/2010”, teve como objetivo integrar questões ligadas à deficiência nas políticas comunitárias e executar ações concretas em domínios-chave, para uma melhor integração económica e social desta população. Foram vários os Estados membros que implementaram planos de ação nacionais com base neste documento, nomeadamente Portugal com o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI).

Apesar das reivindicações de ordem antropológica e cultural por parte das comunidades surdas, as ações encetadas pelo Conselho da Europa e pelos seus Estados membros têm-se enquadrado mais numa perspetiva social e dentro de um quadro de deficiência. No entanto, assiste-se dentro deste contexto ao reconhecimento gradual da importância da língua gestual e a uma

aceitação do ensino bilingue enquanto opção. Poderíamos afirmar que, de certo modo, o discurso médico tem vindo a incorporar o discurso bilingue, numa articulação intertextual que não deixa de ser estranha, uma vez que os princípios epistemológicos são significativamente diferentes.

Outras orientações internacionais

Existem orientações e recomendações de outros órgãos internacionais que tem tido uma influência acentuada nas políticas da educação de surdos levadas a cabo na Europa.

A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, de 20 de dezembro de 1993, “Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, surge enquadrada pelo paradigma médico, mas aponta para a necessidade de se prever a utilização da língua gestual na educação de surdos e de se garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionando, explicitamente, que dadas as suas especificidades, as crianças surdas constituem um caso especial no que diz respeito à integração no ensino regular. A “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, adotada pela ONU a 13 de dezembro de 2006, reconhece mais uma vez as línguas gestuais e a identidade linguística das comunidades surdas. Tal volta a ser reforçado na convenção de 2009. Nestas resoluções e convenções da ONU, reconhece-se a importância da língua gestual, embora dentro de um discurso de deficiência. Esta é encarada mais como um meio de comunicação facilitador, do que propriamente como uma língua veiculadora de uma identidade cultural. Aliás, este último termo nunca é referido. No entanto, a intertextualidade dos discursos, mostra que há uma abertura à necessidade de mudança nas práticas educativas, através da introdução da língua gestual.

O mesmo acontece com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), proferida após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na cidade com o mesmo nome. Tal como todas as outras recomendações, esta declaração enfatiza a necessidade de os surdos terem acesso à educação através da língua gestual do seu país, reconhecendo para além disso, que devido às necessidades específicas dos surdos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas do ensino regular.

Conclusão

A história dá-nos conta de uma evolução de conceitos e da emergência de um novo olhar relativamente à surdez e à língua gestual. Os novos discursos atribuem ao sujeito surdo uma língua, identidade e cultura próprias. Tais construções têm-se refletido na forma como passou a ser encarado o exercício da cidadania por parte desta população. O reconhecimento de um novo estatuto para a língua gestual ainda não se traduziu, no entanto, de forma clara na educação de surdos. Esta continua enquadrada no âmbito da Educação Especial, um campo epistemológico com princípios opostos.

Paulston (2001) considera que mapear a educação é promover uma forma de ver o mundo e influenciar a visão do mundo de outros grupos. É também uma forma de produzir intertextualidade entre discursos que concorrem entre si, mostrar que todo o conhecimento é relativo a um espaço que é cada vez mais definido como um espaço mundial.

Neste artigo, tivemos a oportunidade de constatar como as políticas educativas estão relacionadas entre si e de como representam uma configuração particular de valores (Rizvi e Lingard, 2010). Os discursos de regulação, embora continuem enquadrados dentro de um modelo médico, apresentam já algumas marcas de intertextualidade com os discursos antropológicos e culturais, nomeadamente no reconhecimento da importância da língua gestual e de uma educação bilingue para as crianças surdas. Os discursos identitários por outro lado, dão-nos conta do caminho que ainda falta percorrer, sendo a questão colocada agora em termos de direitos humanos.

RESUMO: Rejeitando a visão do défice, as comunidades surdas têm vindo a assumir-se como minorias linguísticas e culturais, reivindicando uma cidadania que vá de encontro aos seus projetos de identidade. Assumindo-se como uma organização de caráter transnacional, a Federação Mundial de Surdos tem procurado dar voz aos anseios de associações nacionais de surdos do mundo inteiro. De entre as principais reivindicações, destacam-se o reconhecimento das línguas gestuais e o acesso à educação das crianças e jovens surdos através de uma educação bilingue. A luta da Federação Mundial de Surdos tem-se processado junto de várias organizações internacionais, nomeadamente do Conselho da Europa e da Organização das Nações Unidas. Ao longo deste artigo, analisa-se os discursos das várias instâncias nomeadas, fazendo a distinção entre discursos identitários e discursos de regulação. Os primeiros revelam insatisfação e insistem nas suas reivindicações como uma questão de direitos humanos. Os segundos, apesar de surgirem ainda enquadrados dentro de um modelo terapêutico, denotam já alguma abertura às propostas da comunidade surda, através do reconhecimento gradual da importância da língua gestual e da educação bilingue.

Palavras-chave: Discursos; direitos humanos; educação de surdos

ABSTRACT: Rejecting the deficiency model, the Deaf communities have been assuming themselves as linguistic and cultural minorities, claiming a citizenship that meets their identity projects. Assuming itself as a transnational organization, the World Federation of the Deaf has tried to give voice to the claims of deaf associations all over the world, namely to the recognition of sign languages and to the right of a bilingual education for all deaf children. These claims have been made to several international organizations, such as the European Council and the United Nations. In this article, we analyse the speeches of the different organizations already referred, making a distinction between the identity speeches and the regulation speeches. The first reveal insatisfaction and insist that their claims are a question of human rights. The second, although they are still guided by a therapeutic model, show already some openness to the Deaf Community proposals, through the gradual recognition of sign languages and bilingual education.

Keywords: Speeches; human rights; deaf education

Referências

- AFONSO, C. **Dos discursos e das possibilidades de construção de um currículo contra-hegemonico na educação de surdos.** Tese de doutoramento, F.P.C.E.U.P, Porto, 2004.
- AMARAL, M. A. Reflectindo sobre a reabilitação de surdos. **Revista Integrar**, 1993, no.2, p.25-29.
- BELLUGI, U. ; KLIMA, E. & HICKOK, G. Organização cerebral: pistas retiradas de "Deaf Signer" com lesões nos hemisférios esquerdo e direito. In: BISPO, A.; CLARA, M. C.; CLARA, L. **O gesto e a palavra 2.** Alfragide: Editorial Caminho, 2009, p.45-77.
- CARVALHO, P. **Breve história dos surdos em Portugal e no mundo.** Lisboa: Surd'Universo, 2007.
- CASTELLS, M. **The rise of the network society.** Oxford: Blackwell, 1996.
- CASTELLS, M. Growing identity organically. In: MULLER, J.; CLOETE, N. & BADAT S. (Orgs.). **Challenges of globalization.** Cidade do Cabo: Maskew Miller Longman, 2001, p.114.125.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura, Volume II: O Poder da Identidade.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- CONNEL, R.W. **Escuelas y justicia social.** Morata, 1999.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** Oeiras: Celta Editora, 1992.
- KALDOR, M. European Institutions, nation-states and nationalism. In: ARCHIBUGI, D. & HELD, D. **Cosmopolitan democracy.** Cambridge: Polity Press, 1995, p. 68-95.
- KEOHANE, O. R. Sovereignty in International Society. In HELD, D. & MCGREW A. (Orgs.). **The global transformations reader.** Cambridge: Polity Press, 2000, pp. 109-123.
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. **The signs of language.** Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
- KNIGHT, P. & SWANWICK, R. **Working with deaf pupils. Sign bilingual policy into practice.** New York: David Fulton Publishers, 2002.
- LANE, H. **A máscara da benevolência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LASH, S. Reflexivity as non-linearity. **Theory, Culture & Society**, 2003, vol.20, no.2, p.49-57.
- LEESON, L. **Signed languages in education in Europe – a preliminary exploration.** Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2006.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MAESTAS Y MOORES, M. J. **A descriptive study of communication modes and pragmatic functions used by three prelinguistic, profoundly deaf mothers with their infants one to six month of age in their homes**. Ann Arbor: U.M.I.: University of Minnesota Dissertation, 1980.

PAULSTON, R. G. Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, 2001, no.16, p. 203-239.

QUADROS, R. **Educação de surdos – A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUIGLEY, S. & FRISINA, R. **Institutionalization and psycho-educational development of deaf children**. Council for Exceptional Children. Research Monograph Series A, No. 3), 1961.

REAGAN, T. Cultural considerations in the education of deaf children. In: MOORES, D. and MEADOW-ORLANDS K. (Eds.). **Educational and developmental aspects of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1990, p.73-84.

RIZVI, F. & LINGARD, B. **Globalizing Education Policy**. New York: Routledge, 2010.

ROOTS, J. **The politics of visual language. Deafness, language choice, and political socialization**. Ontario: Carleton University Press, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação e exclusão, abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilingue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STOER, S. e CORTESÃO, L. **Levantando a pedra; da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 1999.

STOER, S., MAGALHÃES, A. **A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005.

STOKOE, W. **Sign language structure**. Silver Spring, Maryland: Linstok Press, 1960.

TADEU DA SILVA, T. **Teorias do currículo. Uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

THIESSE, A. M. **A criação das identidades nacionais**. Lisboa: Temas e Debates, 2000.

TIMMERMANS, N. **The status of sign languages in Europe**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2005.

WEIMER, D. L. and VINING, A.R. **Policy analysis: concepts and practice**, 4th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2004.

WIEVIORKA, M. **A Diferença**. Lisboa: Fenda Edições, 2002.

WOODWARD, J. Implications for sociolinguistic research among the Deaf. **Sign language Studies**, 1972, no.1, p.1-7.

World Federation of the Deaf. **World Federation of the Deaf calls for Recognition of Sign Languages**. XI Congress of the WFD, held in Tokyo, Japan in 1991.

World Federation of the Deaf. **Resolution of the XII Congress of the World Federation of the Deaf with the theme “Towards Human Rights”**, held in Vienna, Austria, 10-15 July, 1995.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

Legislação referenciada

Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 13 December 2006.

European Charter for Regional or Minority Languages. Strasbourg: Council of Europe, 5.11.1992.

European Parliament Resolution on Sign Languages for Deaf People, 1988.

European Parliament Resolution on Sign Languages, 1998

Opinion of the Committee on the Rehabilitation and Integration of People with Disabilities (Partial Agreement) (CD-P-RR) on Parliamentary Assembly Recommendation 1492 (2001) on the Rights of National Minorities (in particular paragraph 12.xiii on sign languages).

Opinion of the Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages on Recommendation 1492 of the Parliamentary Assembly on the Rights of National Minorities.

Parliamentary Assembly Recommendation 1492 (2001) on the rights of national minorities

Parliamentary Assembly Recommendation 1598 (2003) on the protection of sign languages in the member states of the council of Europe.

Resolution no. 48/96 of the United Nations “Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 20 December 1993.

Unesco. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7 -10 June, 1994.

Recebido em março 2014

Aprovado em junho 2014

A Formação Continuada de Professores de Educação Física: o blog/Gepef/UFSM como forma de desenvolvimento e Interlocação de saberes docentes

The Continuing Formation Teacher of Physical Education: the blog/gepef/UFSM with a form of development and interlocution of teachers knowledge

Ana Paula Facco Mazzocato

Mestranda em Educação
Universidade Federal de Santa Maria
email: apfmazzocato@terra.com.br

Carla Prado Kronbauer

Mestre em Educação
Universidade Federal de Santa Maria
email: carlapk@hotmail.com

Clairton Balbuen Contreira

Mestre em Educação
Universidade Federal de Santa Maria
email: clcontreira@yahoo.com.br

Hugo Norberto Krug

Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria
email: hnkrug@bol.com.br

Atualmente, vive-se na era da globalização, pois as informações e os conhecimentos chegam até as pessoas num piscar de olhos, através de recursos midiáticos. Esta mesma globalização, que derruba fronteiras e extrapola barreiras geográficas, também sustenta e orienta ações e pensamentos, guiados por tais recursos tecnológicos, que, a cada dia, estão mais sofisticados e presentes. Assim, percebe-se vários impactos que os recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm gerado na vida das pessoas em diversas dimensões tais como, sociais, culturais, econômicas, cognitivas e educacionais.

De acordo com Kenski (2007) o surgimento de uma nova sociedade tecnológica tem determinado os avanços das tecnologias digitais que alteram as

qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, estudam, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com o mundo.

Deste modo, ao abordar-se, especificamente, a Educação Superior, constata-se a existência de várias lacunas na formação de professores, que têm dificultado o relacionamento destes com os recursos de atuação pedagógica na esfera tecnológica, causando perda dos espaços e tempos formativos, que torna uma escola/universidade não atrativa.

Entretanto, é importante destacar em Kenski (2007, p.31) que o uso das TICs na educação:

[...] rompem com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes.

Assim, o repensar da educação é necessário, da mesma forma que mudanças paradigmáticas, principalmente no âmbito desta, devem acontecer pelo fato do notável crescimento da internet, das redes de acesso e do surgimento de novos recursos.

O interesse abrupto da sociedade pelos computadores e pela internet está impulsionando as instituições de ensino em geral, para a adoção em ampla escala das TICs, integrando os recursos tecnológicos ao cotidiano educacional, principalmente desmistificando o aprendizado por mídias e tecnologias, incluindo aqui a aprendizagem na modalidade de Ensino a Distância (EaD).

Com a união destes elementos tecnológicos às questões educacionais, surgem os *blogs* como uma inovação na formação de professores e, aqui se destaca a formação continuada, com interlocuções, diálogos reflexivos, reflexões acerca dos saberes e fazeres docentes.

Conforme pesquisa na Wikipédia, enciclopédia livre na internet, o termo *weblog* foi criado por Jorn Barger em 17 de dezembro de 1997. A abreviação *blog* foi criada por Peter Merholz que desmembrou a palavra *weblog* para formar a frase *we blog* ('nós blogamos') na barra lateral de seu *blog* Peterme.com, em abril ou maio de 1999. Pouco depois, Evan Williams do Pyra Labs usou

blog tanto como substantivo quanto verbo (*to blog* ou ‘*blogar*’, significando ‘editar ou postar em um *weblog*’), aplicando a palavra *blogger* em conjunção com o serviço *blogger*, da Pyra Labs, o que levou à popularização dos termos.

Desta forma, para Mercado (2008, p.357) os *blogs*:

[...] são páginas de fácil edição e publicação, as informações tornam-se o elemento principal dos blogs que democraticamente vem possibilitando à todos o exercício da autoria e da publicação na internet, como também permitem uma concentração mais ampla por parte do aluno no sentido na elaboração de conteúdos, multiplicando assim o leque de opções ao referir-se em levar conteúdos à rede estabelecendo um pacto de leitura.

Portanto, acredita-se que o *blog* não é só visto como um diário virtual, e sim um ambiente plural, efêmero, dotado de diversas informações e a maior contribuição é o ensino-aprendizagem que está sendo fortalecido neste ambiente, gerando ações colaborativas. O *blog* como um ambiente virtual de aprendizagem, particularmente, para a Educação Física constitui-se numa estratégia pedagógica da dimensão de uma sociedade formacional por meio da mídia, prospectando diversos saberes, possibilitando assim, também a formação continuada de professores.

Ao tratar das diversidades de informações no contexto da Educação Física Escolar, percebe-se que a Educação Física ainda não utiliza as TICs como as outras áreas do conhecimento, visto que estas já entenderam que a educação e as tecnologias, na atualidade, são indissociáveis, principalmente, para ensinar e informar sobre as novas tecnologias, as quais são a base desta futura educação que se almeja.

Assim, de acordo com Bianchi; Pires e Vanzin (2008) a Educação Física se mantém afastada das questões que envolvem o uso e a discussão das TICs no ensino e na aprendizagem dos seus conteúdos. Azevedo e Pires (2012) ratificam esta afirmativa, apontando que as pesquisas relacionadas às TICs na Educação Física ainda são poucas e carecem de maior aprofundamento.

Deste modo, nesta pesquisa, direcionou-se a preocupação investigativa para o uso das TICs na Educação Física, mais particularmente para o Ensino Superior.

Especificamente, neste estudo, investigou-se o *blog* do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) criado em 2011, com o intuito de dinamizar um espaço de formação docente para os seus integrantes.

O GEPEF foi constituído em março de 2003 e para caracterizar sua história, suas conquistas, seus participantes, seus números, foi criado um *blog* a fim de que as pessoas soubessem o que já foi feito nos dez anos de sua existência, pois, esta ferramenta tecnológica vem procurando atender as necessidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento de professores de Educação Física, possibilitando, assim, uma visibilidade, e integração com diversos eixos de saberes docentes, viabilizando a formação continuada de professores, e, no caso em questão, professores de Educação Física, que estão ou não nas redes escolares.

Diante dos desafios postos à formação docente, bem como à prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas, foi que surgiu o problema norteador deste estudo: *Será que o BLOG/GEPEF/UFSM oferece espaços formativos de interlocuções de saberes docentes que colaboram para a formação continuada de professores de Educação Física?*

A partir deste questionamento o objetivo geral foi analisar os espaços formativos de interlocuções de saberes docentes do BLOG/GEPEF/UFSM que colaboraram para a formação continuada de professores de Educação Física. E para atingir este intuito traçou-se os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever a estrutura organizacional e de funcionamento do BLOG/GEPEF/UFSM; 2) Identificar os espaços formativos do BLOG/GEPEF/UFSM que colaboraram para a formação continuada de professores de Educação Física; e, 3) Analisar as interlocuções de saberes docente no espaço formativo do BLOG/GEPEF/UFSM denominado II Ciclo de Estudos Sobre Formação e Prática Pedagógica de Professores de Educação Física.

Justifica-se a importância da realização deste estudo pelo fato de que, cada vez mais, a formação continuada, por parte dos professores, deve estar presente nos ambientes escolares e universitários, em um movimento irreversível de acesso à informação e de construção de conhecimentos. Este acesso às tecnologias deve ser um dos elementos que compõem a base das políticas públicas de educação, pois os recursos das TICs são essenciais no contexto da educação pelas possibilidades de ensino-aprendizagem que oferecem, podendo, o *blog* ser usado como espaço de formação continuada de professores, impulsionando significativas melhoras nos conhecimentos teóricos e práticos dos docentes. E, neste sentido, cita-se Losso e Cristiano (2011) que dizem que, na educação, o papel pedagógico dos *blogs* é um ótimo tema de investigação, pois pode ser usado em diferentes contextos de aprendizagem e de formação, de forma inter e multidisciplinar, ou mesmo isoladamente.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia empregada nesta investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa documental na forma de estudo de caso.

Conforme Oliveira (2007) a pesquisa qualitativa é um processo de reflexões e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação. Já Triviños (1987) diz que a preocupação fundamental da pesquisa qualitativa é com a caracterização do fenômeno, com as formas em que se apresenta e com suas variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Fazenda (1989) a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes.

Quanto à pesquisa documental, Gil (1999) coloca que, baseia-se em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A respeito do estudo de caso, Goode e Hatt (1968, p.17) afirmam que “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes estas semelhanças com outros casos ou situações.

Neste sentido, o caso estudado foi o BLOG/GEPEF/UFSM (<http://www.gepefufsm.blogspot.com.br>). Realizou-se a análise documental e de conteúdo dos documentos postados neste, pois, para Marconi e Lakatos (2007) esta análise de documentos advém de escritos *online*, considerados documentos contemporâneos e primários.

A análise das informações contidas no BLOG/GEPEF/UFSM foi realizada através da análise de conteúdo. Godoy (1995, p.23) diz que a pesquisa que opta pela análise de conteúdo tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o

olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Para Bardin (1977) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: 1ª) A pré-análise – que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, a leitura de documentos, a caracterização, entre outros; e, 3ª) O tratamento dos resultados – onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente aprendido.

A estrutura organizacional e o funcionamento do BLOG/GEPEF/UFMS

Quanto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, denominado GEPEF, destaca-se que, oficialmente, foi constituído em 29 de setembro de 2004, quando do envio ao CNPq do formulário eletrônico de inscrição no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - Plataforma Lattes. Entretanto, esclarece-se que o grupo já estava constituído desde março de 2003. Seis professores de Educação Física foram os seus fundadores, sendo um professor universitário, quatro acadêmicos de graduação e um professor de escola.

A finalidade do GEPEF consiste em atender as necessidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento de profissionais de Educação Física. Seus integrantes, através dos anos, foram e ainda são: professores universitários e acadêmicos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) da área de Educação Física, bem como professores dessa mesma área da rede de ensino de Educação Básica.

O GEPEF possui três linhas de estudos e pesquisas: 1) A linha de estudos e pesquisas denominada ‘Formação de Professores de Educação Física’ que está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Mestrado do Centro de Educação, mais especificamente, a linha de pesquisa ‘Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional’. Desde 2012 esta linha também está ligada ao Curso de Mestrado em Educação Física do Centro de Educação

Física e Desportos (CEFD); 2) A linha de estudos e pesquisas denominada 'Educação Física Escolar' que está ligada ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar do CEFD; e, 3) A linha de estudos e pesquisas denominada 'Gestão Educacional' que esteve ligada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação de 2005 a 2009.

As temáticas desenvolvidas nas linhas de estudos e pesquisas são as seguintes: 1) 'Formação de Professores de Educação Física' - mal-estar docente; stress docente; formação inicial; formação continuada; desenvolvimento profissional; saberes docentes e percurso profissional; 2) 'Educação Física Escolar' - valorização; aspectos ambientais, físicos e materiais; aspectos organizacionais; perfil de professor; prática pedagógica e opinião do aluno; e, 3) 'Gestão Educacional' - desenvolvimento de professores de Educação Física na gestão educacional; projeto político-pedagógico; conselho de classe; reuniões pedagógicas; direção e coordenação.

Já, quanto ao BLOG/GEPEF/UFSM pode-se salientar que dia 22 de junho de 2013 completou vinte e três meses de existência e possui mais de 29 mil acessos (aproximadamente 1300 acessos por mês, destacando-se os mais diversos países do mundo). É também necessário ressaltar as possibilidades de contribuições à formação profissional de professores, oferecidas pela iniciativa de criação do *blog*, enquanto um espaço formativo.

Neste sentido, aponta-se alguns 'marcadores' existentes (20) no *blog* para demonstrar o potencial desta ferramenta midiática. São eles: 1) O 'marcador' **AVISOS** (140 *postagens*) que tem por finalidade informar todos os acontecimentos que são considerados importantes para os integrantes do grupo tais como, convocação para reuniões, chamadas de trabalhos em periódicos, abertura de inscrições para apresentação de trabalhos em eventos, etc.; 2) O 'marcador' **HISTÓRIA** (28 *postagens*) que tem como objetivo divulgar os momentos importantes que construíram a trajetória de existência do GEPEF, destacando as suas raízes, as suas conquistas, passadas e presentes. Aqui o destaque deve ser feito para o título 'Você sabia? Nossa história em números!', bem como as ilustrações através de 'fotografias'; 3) O 'marcador' **ARTIGOS EM EVENTOS** (11 *postagens*) que objetiva mostrar a trajetória do GEPEF, isto é, a apresentação de trabalhos em eventos desde a sua criação em 2003, dando um panorama de sua produção científica; 4) **ARTIGOS EM PERIÓDICOS** (6

postagens) é um ‘marcador’ que visa divulgar a produção científica do grupo em periódicos e, além disso, serve como uma biblioteca digital, pois através deste pode-se consultar as obras publicadas; 5) **ATAS** (12 *postagens*) é outro ‘marcador’ de destaque, pois através deste divulga-se todas as atividades e decisões do grupo; 6) **II MOSTRA DE PESQUISA** (21 *postagens*) que possui o objetivo geral de apresentar à comunidade do CEFD/UFSM, na forma de pôsteres, os resultados de algumas pesquisas que o GEPEF desenvolveu entre os anos de 2009, 2010 e 2011, bem como fomentar um processo de socialização da produção de conhecimentos sobre a formação de professores e a Educação Física Escolar; 7) **III MOSTRA DE PESQUISA** (9 *postagens*) que possui o objetivo geral de divulgar aos visitantes do BLOG/GEPEF/UFSM, na forma de pôsteres, os resultados de alguns trabalhos de pesquisas que o grupo apresentou em eventos científicos no ano de 2012; 8) **CRONOGRAMAS** (6 *postagens*) também é um importante ‘marcador’ porque divulga a programação de atividades do grupo; 9) O ‘marcador’ **PROJETOS DE PESQUISAS** (3 *postagens*) tem como meta divulgar as pretensões de pesquisas do grupo, atuais e futuras; 10) **BANCAS** (25 *postagens*) é o ‘marcador’ que divulga as bancas de defesas de trabalhos (TCC, Especialização e Mestrado) dos integrantes do grupo; 11) O ‘marcador’ **MENSAGENS** (14 *postagens*) que objetiva destacar datas importantes da vida cotidiana das pessoas, tais como Páscoa, Natal, etc.; e, 12) Outros ‘marcadores’ também existem, cada um com a sua finalidade específica, entre eles destacam-se **COLEÇÃO** (3 *postagens*), **POESIAS** (2 *postagens*), **TEXTOS IMPORTANTES** (1 *postagem*), **HISTÓRIA DO BLOG** (4 *postagens*) e **PUBLICAÇÕES** (167 *postagens*).

Vale ressaltar que existem outros ‘marcadores’ que, pertinentemente, menciona-se a seguir.

Os espaços formativos do BLOG/GEPEF/UFSM que colaboram para a formação continuada de professores de Educação Física

Cunha (2008) refere que os espaços formativos constituem-se em determinado contexto de formação, no momento em que a perspectiva formativa esteja sendo trabalhada.

Desta forma, pode-se inferir que alguns 'marcadores' do BLOG/GEPEF/UFSM destacam-se, pois são aqueles que diretamente contribuem e/ou contribuíram para a formação dos professores que participaram dos mesmos. São os seguintes: 1) **CENAS E CENÁRIOS Sobre Formação e Prática Pedagógica de Professores de Educação Física** (14 postagens) que é um espaço formativo para os integrantes do GEPEF, interagirem através de postagens de textos sobre a formação docente e a prática pedagógica de professores de Educação Física, produzidos como ensaios, críticos ou não, a respeito de temáticas consideradas, pelos seus autores, como importantes para o desenvolvimento profissional de seus pares; 2) **TEMAS POLÊMICOS** (21 postagens) que é um espaço formativo estruturado através de postagens dos integrantes do GEPEF, onde procuram expressar, em forma de ensaios, críticos ou não, sobre os temas que consideram polêmicos, devido aos seus vários sentidos e significados, da prática pedagógica do professor de Educação Física na escola. Tais textos são pontos de partidas para discussões e reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física nas escolas; 3) **Oficina de PRODUÇÃO DE TEXTOS: A aventura de ler e escrever!** (21 postagens) que é um espaço formativo para os integrantes do GEPEF exercitarem a 'produção de textos' sobre as mais variadas temáticas em Educação Física, como uma estratégia de aprendizado da confecção de textos, em formato de ensaio, visando o exercício da leitura e escrita, bem como promover a socialização destes textos com os colegas, através do *blog*; e, 4) **II CICLO DE ESTUDOS Sobre Formação e Prática Pedagógica de Professores de Educação Física** (61 postagens) que foi desenvolvido de setembro a dezembro de 2011 e teve como objetivo promover um espaço de discussões e reflexões sobre a formação e a prática pedagógica dos professores de Educação Física, bem como possibilitar um espaço de integração entre os integrantes do GEPEF.

Assim, ao considerar-se todos os 'marcadores', mencionados anteriormente, como espaços de formação docente, destacou-se o II Ciclo de Estudos como o principal, pois este possibilitou inquietações, reflexões e discussões que acarretaram trocas de saberes entre os profissionais participantes, que colaboraram para a formação continuada dos mesmos, demonstrando um clima de real colaboração entre os pares.

O espaço formativo II Ciclo de Estudos Sobre Formação e Prática Pedagógica de Professores de Educação Física do BLOG/GEPEF/UFSM como colaboração à Formação Continuada através da interlocução de saberes docentes

Como já citado anteriormente, o II Ciclo de Estudos Sobre Formação e Prática Pedagógica de Professores de Educação Física teve como objetivo principal promover um espaço de discussões e reflexões sobre a formação e a prática pedagógica de professores de Educação Física, tendo como estratégia de ação as reflexões dos participantes (em número de vinte e um), através de postagens de textos, sobre algumas temáticas, sendo coordenados por mediadores de temáticas que eram responsáveis por organizar e dinamizar o ambiente virtual. As temáticas foram as seguintes: 1) 'Espaços Formativos' (setembro/2011); 2) 'Formação Continuada' (outubro/2011); 3) 'Identidade Profissional' (novembro/2011); e, 4) 'Educação Física Escolar' (dezembro/2011).

Assim, destacou-se que 'Espaços Formativos' constituiu-se como uma das temáticas do II Ciclo de Estudos e, a partir daí surgiram inquietações, questionamentos e discussões, abordadas pelos participantes, tais como: *"O que é formação, formação de professores, formação inicial e formação continuada? Ao conhecermos as diferentes concepções de formação de professores será que conseguiremos identificar os velhos, novos ou esquecidos espaços formativos? Mas afinal, o que é espaço formativo? Será que estamos nos apropriando destes espaços formativos para contribuir na nossa formação e no nosso desenvolvimento profissional docente? Qual é a relação entre formação e desenvolvimento profissional docente? O que os participantes compreendem por formação docente?"*

Dentre tantos questionamentos produzidos nesta temática percebe-se que o II Ciclo de Estudos é um espaço de formação, via *blog*, pois possibilitou tanto o compartilhamento quanto a produção de conhecimentos, principalmente, pelo motivo dos participantes atuarem num espaço de tempo e lugar com os mesmos pares, isto é todos professores de Educação Física.

Assim, no sentido de valorizar o espaço formativo do *blog* denominado II Ciclo de Estudos como ponto central deste estudo, despertado pela temática anteriormente citada, destacou-se a temática 'Formação Continuada', pois esta evidenciou outros questionamentos, que, para ilustrar, passa-se a expor algumas postagens, como desenvolvimento dos acontecimentos.

Numa postagem, um professor pergunta: *“como percebemos o fenômeno educativo na Educação Física? Quais são as dimensões desse fenômeno que devem ser priorizadas na escola?”* No direcionamento da busca de resposta para tais perguntas a seguir colocam-se algumas escritas dos participantes.

Uma das respostas coloca o seguinte: *“Considera-se que os movimentos sociais têm intrínseca relação com os projetos educacionais, pois é preciso entender que a escola não é um espaço aleatório. Isto implica em dizer que esta instituição possui uma função específica dentro da sociedade na qual está inserida. Para Freitas (2005), a função social da escola se cumpre na medida em que dá garantia do acesso aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo. E para o professor estar preparado para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade em que está inserido, necessita ele atualizar-se em seus estudos, ou seja, deve revisitar as teorias da sua formação, como alicerces e balizar a sua prática pedagógica. Também, entende-se que no âmbito da Educação Física, focando as investigações atuais sobre formação de professores, encontra-se como questão-chave a necessidade do professor desempenhar uma atividade profissional ao mesmo tempo teórica quanto prática, visto que: a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações reais práticas. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação palpável e de uma realidade definida. Por esta razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos fundamentais a ser considerado, com conseqüências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2008)”*.

Outro questionamento relevante foi postado por outro professor quando refere: *“por que o próprio professor da escola, que muitas vezes é especialista em um determinado assunto, não pode realizar a formação continuada de seus colegas (observando que a maioria das escolas acaba por contratar pessoas para realizar esta formação continuada)”*?

Para responder a este questionamento cita-se a seguinte postagem de um professor: *“Para vislumbrar possibilidades sobre isto destaco Ponte; Oliveira e Varandas (2003) que apontam que a colaboração como uma estratégia essencial para suportar os percalços da formação continuada, ao invés destes mesmos obstáculos, serem enfrentados individualmente. Na visão dos autores, esta estratégia constitui um elemento importante para muitos projetos envolvendo professores, uma vez que investigar é socializar a própria prática, de modo colaborativo, constituindo um processo fundamental de construção do conhe-*

cimento. Ainda Ponte; Oliveira e Varandas (2003) referem que professores interagindo juntos, em grupos colaborativos, podem ajudar a ver o educador de uma nova maneira, como alguém que pensa e age com intencionalidade, com conhecimento próprio e com capacidade para decidir e agir de acordo com as necessidades da sua situação concreta”.

Seguindo esta linha de pensamento, outro professor coloca que: “Cristino (2007) defende que o desenvolvimento profissional através de cursos de formação é o mais tradicionalmente utilizado pelo professorado embora estes dificilmente apliquem os conhecimentos produzidos nos cursos. Além disto, para a aprendizagem ser significativa e não somente memorística, há necessidade de existir diversas condições na elaboração do programa. Já Alarcão (1998) diz que a formação continuada deve proporcionar o desenvolvimento da dimensão profissional na complexidade. Reportando-se a Nóvoa (1992) a formação também deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Deste modo, deve-se valorar padrões de formação que promovam a preparação de professores preocupados com suas práxis reflexivas, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como atores principais na implantação de políticas públicas educativas”.

No mesmo sentido destas fundamentações, outra professora compartilha deste pensamento quando coloca a sua reflexão “acreditando na união/colaboração entre universidades e escolas como facilitadores neste processo de formação continuada, Krug (2004) diz que o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervindo para mediar e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos e, ao realizar reflexões a respeito das intervenções, exerce e desenvolve sua própria compreensão”.

É importante salientar que a mediadora desta temática foi responsável por instigar a autonomia dos participantes, rompendo, assim, com a fragmentação do saber. Da mesma forma, instigou a colaboração entre os participantes, contribuindo para a construção do conhecimento, tendo em vista que o diálogo através das postagens foi o propulsor de questionamentos, reflexões e posicionamentos autônomos, promovendo a interatividade e os saberes docente.

Neste sentido, menciona-se Pimenta (2000) que afirma que é num processo coletivo de trocas de experiências e práticas que os professores vão cons-

tituindo seus saberes, uma vez que reelaboram os conhecimentos iniciais em confronto com suas experiências práticas. O trabalho coletivo evidencia que cada professor-participante é importante um para o outro tanto quanto o mediador, pois o grupo é o meio pelo qual podem emergir no mundo aprendendo novos hábitos de pensamento e ação (SCHÖN, 1992).

Conforme Krug (2004) ao se repensar a formação inicial e continuada de professores na sociedade do conhecimento, torna-se necessário, cada vez mais, o trabalho do professor enquanto mediador no processo educativo. Desta forma, não é mais possível pensar a formação inicial como um conjunto de disciplinas que compõem uma grade curricular, nem mesmo considerar que os programas de atualização pedagógica e os cursos de aperfeiçoamento configuram a formação continuada, pois desconsideram o lócus de desenvolvimento da prática pedagógica.

Consequentemente, a partir dos questionamentos e reflexões postados na temática 'Formação Continuada', durante o II Ciclo de Estudos, entendeu-se que o BLOG/GEPEF/UFSM atuou como facilitador no processo de aprendizagem profissional, cumprindo o seu objetivo, qual seja, aproximar as novas tecnologias, o diálogo, os questionamentos, a reflexão, a interlocução dos saberes, com este grupo específico de participantes. No entanto, compreende-se que as escolas e as universidades devam utilizar-se destes recursos tecnológicos, para que, assim, estejam efetivamente realizando a formação inicial, continuada, de seus acadêmicos e professores para a produção da autoria.

Nesta linha de raciocínio, identifica-se que as mídias são veículos importantes para a coesão e a identidade dos professores, renovando ou ativando esta identidade. O professor não possui legitimidade da utilização do serviço público para manipular seus alunos, e sim, encaminhar os estudantes pelo viés dos instrumentos de análise e interpretação dos fenômenos culturais que acontecem em nossa sociedade, selecionando assuntos e perguntas coerentes, tornando-os pessoas críticas, emancipadas, detentores culturais, etc.

Entende-se que a inovação posta na atualidade, devido à colaboração entre os professores, é um fator positivo e de total importância para a formação continuada. Para isso, é necessário demandar novos conteúdos, importando-se mais com o trabalho em equipe e com fatores diversos, principalmente contextualizando o meio em que o docente pertence e atua. Conforme Im-

bernón (2010 p.28) os “professores que compartilham o poder de transmissão do conhecimento com outras instâncias socializadoras, como a televisão, os meios de comunicação de todo o tipo, as redes informáticas e telemáticas; uma maior cultura social; uma educação não formal”.

Na opinião de Pérez Gómez (2001) a partilha de saberes requer a participação de vários profissionais que vão se integrando no processo de indagação e diálogo, e, este processo é um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional, porque exige momentos de reflexão cooperativa; porque enfoca a análise conjunta de meios e fins na prática; porque propõe a transformação da realidade mediante a compreensão prévia e a participação dos agentes no planeamento, no desenvolvimento e na avaliação de estratégias de mudança; porque propicia, enfim, um clima de aprendizagem profissional baseado na compreensão e orientação para facilitá-la.

A formação continuada do docente vai se dar por meio de um conjunto de ações formativas, no caso deste estudo, disponibilizadas e trabalhadas pelo BLOG/GEPEF/UFSM, e que servem como propagador de conteúdos diversos de ensino e conhecimentos acadêmicos relacionados à Educação Física.

A formação continuada justifica-se pela atuação em novas propostas, aqui, realizadas por meio do *blog* que é uma rede de inovação, de comunidade de prática formadora e de formas de comunicação entre os pares. Da mesma forma, percebe-se a autonomia quanto às postagens, o predomínio do protagonismo, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional (IMBERNÓN, 2010).

Desta forma, a proposta que se apresenta como alternativa para a aprendizagem, menos individualista e mais abrangente, é a do BLOG/GEPEF/UFSM, onde o conhecimento é e será difundido e repartido entre os que possuem interesse em utilizar-se desta ferramenta de acesso.

Tardif (2002) diz que o professor constrói sua identidade profissional justamente em processos de troca de experiências, o que, de certo modo, é exatamente uma das propostas do BLOG/GEPEF/UFSM, no sentido de fazer a interação entre professores e entre estes e os alunos. O ensino, então, vai se desenvolver em ambiente de interações que apresentam diversos condicionantes para o professor. E, tais condicionantes, aparecem relacionados a situações que exigem alternativas de ensino e metodologias diversas, o que,

efetivamente, irá depender da capacidade de improvisação e da habilidade do docente. O *blog* se propõe a ser esta atividade diferenciada de propagação do conhecimento.

Ainda, segundo Tardif (2002), as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem para modelar a identidade pessoal do profissional e seu conhecimento prático. E certamente é na docência que o professor vai ressignificar todos os seus saberes, ao aplicá-los vem a legitimá-los, tendo a gratificação de serem, neste caso, produtores do seu próprio saber, saber este que é válido e coerente com o contexto e realidade educativa em que se encontra.

Neste sentido, a participação na vida da escola e dos próprios colegas de trabalho vem a demonstrar os conhecimentos coletivos auferidos pelo profissional do saber. É que os professores também utilizam seus conhecimentos pessoais, além de trabalharem com programas e livros didáticos, baseiam sua metodologia em saberes concernentes às matérias ensinadas, e nestas experiências sustentam a sua didática. No entanto, deve-se referir que muitos dos saberes do docente são exteriores, isto é, advêm da família, da escola que o formou, da universidade ou mesmo de programas desenvolvidos. O BLOG/GEPEF/UFSM vai se constituir, necessariamente, nesta experiência de saberes do professor, que utilizando desta ferramenta de trabalho, vai difundir o conhecimento obtido.

Seguindo esta noção, Tardif (2002) diz que os saberes dos professores são plurais, e também, temporais, ou seja, adquiridos através de processos de aprendizagem que marcam a história pessoal de vida e a sua carreira.

Desta forma, a partir das discussões sobre os saberes docentes a que nos brinda Tardif em sua obra, é possível a compreensão de onde vêm os saberes docentes e como tais saberes se constituem no decorrer do processo de formação e aperfeiçoamento do professor. Segundo o autor (TARDIF, 2002, p.106), “compreender os saberes dos professores é compreender sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços”.

Portanto, uma das propostas deste estudo foi também apresentar o BLOG/GEPEF/UFSM como alternativa de um saber tecnológico, moderno e que sirva de ferramenta de aperfeiçoamento de ensino, aprendizado e divulgação do conhecimento por meio da plataforma do *blog*.

Considerações Finais

Num mundo globalizado, mudanças paradigmáticas são necessárias para um repensar da educação. Neste sentido, mostra-se importante considerar os inovadores recursos da internet, das redes de acesso, para a difusão da informação.

Atualmente, percebe-se o interesse da sociedade, em geral do mundo acadêmico, pela adoção em ampla escala das TICs integrando os computadores e a internet ao cotidiano educacional. Através da união destes elementos tecnológicos (internet, redes de acesso, sítios) às questões educacionais, surgem os *blogs* como uma inovação na formação de professores, destacando-se, neste estudo, como uma maneira de formação continuada com suas interlocuções, diálogos reflexivos, idealizações acerca dos saberes e fazeres docentes.

Neste cenário, direciona-se a utilização dos *blogs* para a atividade de Ensino Superior, mais precisamente, para a Educação Física. Especificamente, neste estudo, investigou-se o *blog* do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física (GEPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criado em 2011 com o intuito de dinamizar um espaço de formação continuada para seus integrantes.

O objetivo geral do trabalho foi analisar os espaços formativos de interlocuções de saberes docentes por meio da análise das ações do BLOG/GEPEF/UFSM que colaboraram ou ainda podem colaborar para a formação continuada de professores de Educação Física. Neste sentido, os recursos das TICs são essenciais no contexto da educação pela possibilidade de ensino-aprendizagem que oferecem, podendo o *blog* em questão ser utilizado como espaço de formação continuada de professores, produzindo significativas atualizações para os conhecimentos teóricos e práticos destes profissionais.

Por meio da análise das informações obtidas nos espaços formativos do BLOG/GEPEF/UFSM, verificou-se que este vem a oferecer inúmeros ‘marcadores’, isto é, temáticas, que possuem diversas finalidades, mas entre estes, destacam-se ‘marcadores’ que diretamente contribuíram e/ou contribuem para a formação de professores, constituindo-se assim, como um espaço formativo. Dentre estes ‘marcadores’ destacou-se o II Ciclo de Estudos Sobre Formação e Prática Pedagógica de Professores de Educação Física como o principal espaço formativo, pois possibilitou inquietações, reflexões e discussões que acarretaram explicitamente trocas de saberes entre os profissionais participantes, colaborando assim para a formação de professores, em específico, para a formação continuada.

Consequentemente, a partir das reflexões, postadas durante o II Ciclo de Estudos, percebeu-se que o *blog* atuou como facilitador no processo de aprendizagem profissional cumprindo o seu objetivo, qual seja, a interlocução dos saberes docentes, criando um espaço de diálogo permanente entre os atores.

A proposta deste estudo foi apresentar como alternativa de aprendizagem, menos individualista e mais abrangente, o BLOG/GEPEF/UFSM, onde o conhecimento vem a ser difundido e repartido entre os que possuem interesse em se utilizar desta ferramenta de acesso.

Considerando-se esta perspectiva, é preciso vislumbrar a nossa realidade, ponderando ainda que a mídia vem incidindo direta e indiretamente sobre a formação continuada de professores, e no caso em questão, de professores de Educação Física, e referente especificamente ao *blog* percebe-se uma demanda reprimida por espaços de formação.

Segundo Hatje *et al.* (2004), essa emergente realidade requer do professor, novas e constantes aprendizagens, pois pairam sobre ele características como um dos principais mediadores entre a sociedade e as novas mídias. É o professor de Educação Física diante desta revolução, que tem também o papel de transformar as tecnologias em algo produtivo, que se torne um instrumento a mais para a educação. O professor tem o dever de utilizar as informações para ampliar a sua atuação pedagógica e efetivar ações desafiando suas possibilidades de ensino e desbravando um território ainda muito pouco habitado no contexto atual da Educação Física Escolar.

Penteado (*apud* LÉVY, 2004, p.286) nos diz que:

[...] a qualidade da ação docente depende da capacidade de interagir com os colegas e outros profissionais. Gosto de pensar o professor como um nó de uma rede que conecta atores tais como: o projeto pedagógico da escola, o computador, outras mídias, os centros de pesquisas, os técnicos, os alunos, as famílias, as regras sociais, o professor, as imagens, os sons, etc., de forma que o movimento de cada um deles ative outras redes e coloque em jogo o contexto e o seu sentido. O trabalho docente pressupõe o estabelecimento de conexões entre esses autores. É a imagem de uma rede.

Finalizando, acredita-se ser necessário tornar a função do educador mais prazerosa, incluindo o otimismo e a confiança na docência, principalmente para os profissionais que já se encontram em atividade. Para tanto, é neces-

sário investir na formação continuada de professores. E tal investimento não deve ficar restrito a projetos esporádicos, tampouco deve restringir-se a expectativas de atuação dos governantes, muitas vezes, omissos no cumprimento de suas responsabilidades acerca da educação. É preciso então, que o professor se aproprie das novas tecnologias de informação. Para tanto, a ferramenta apresentada neste trabalho foi o BLOG/GEPEF/UFSM. É preciso, então, que o professor se aproprie destas novas tecnologias, que faça um trabalho em rede – professor/aluno/equipe diretiva/comunidade escolar/ sociedade – o que poderá fazer o diferencial em prol de uma educação de qualidade.

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar os espaços formativos de interlocuções de saberes docentes do BLOG/GEPEF/UFSM que colaboraram para a formação continuada de professores de Educação Física. A metodologia caracterizou-se como qualitativa documental sob a forma de estudo de caso. O caso estudado foi o *blog* do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Utilizou-se a análise de conteúdo para a interpretação das informações coletadas no *blog* enquanto um documento. Concluiu-se que o *blog* apresenta várias temáticas através dos seus ‘marcadores’ e, que alguns destes estão diretamente relacionados às contribuições para a formação de professores, constituindo-se assim como um espaço formativo. Ainda, constatou-se que o ‘marcador’ II Ciclo de Estudos Sobre Formação e Prática Pedagógica de Professores de Educação Física apresentou-se como o principal espaço formativo, pois possibilitou reflexões e discussões que acarretaram trocas de saberes entre os participantes, colaborando assim para a formação continuada dos mesmos.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores de Educação Física. Blog. Saberes Docentes.

ABSTRACT: This study aimed to analyze the formative spaces of interlocution of teachers knowledge of BLOG/GEPEF/UFSM that collaborated for the continued formation of physical education teachers. The methodology was characterized as qualitative documentation in the form of case study. The case studied was the blog of the Group of Studies and Research in Physical Education (GEPEF) of Federal University of Santa Maria (UFSM). Used content analysis for the interpretation of the information collected on the blog while a document. Concluded that the blog presented various themes through their ‘markers’, and that some of these are directly related for contributions to the teachers formation, thus constituting with a formative space. Yet, stated that the ‘marker’ II Cycle Studies about Formation and Practice Pedagogical of Physical Education Teachers presented with the main educational space, because possible reflections and discussions that resulted exchange of knowledge among the participants, contributing thus for continuing formation of the same.

Keywords: Continuing Formation. Physical Education Teachers. Blog. Teachers Knowledge.

Referências

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.
- AZEVEDO, V. de A.; PIRES, G. de L. Análise da produção em Educação Física/esporte e mídia veiculada nos congressos do CBCE e da Intercom. In: CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, IV, 2012, Faxinal do Céu. **Anais**, Faxinal do Céu, 2012.
- BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BIANCHI, P.; PIRES, G. de L.; VANZIN, T. As tecnologias de informação e comunicação na rede municipal de educação de Florianópolis: possibilidades para a Educação (Física). **Revista Linhas**, Florianópolis, v.09, n.02, p.54-75, jul./dez., 2008.

CRISTINO, A.P. da R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)**, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CUNHA, M.I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.12, n.3, p.182-186, 2008.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, L.C. de. **Mudanças e inovações na educação**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, p.20-29, mai./jun., 1995.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

HATJE, M. et al. **Esporte e sociedade: uma relação pautada pela mídia**, 2004. Iniciação Científica (Relatório de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

IMBERNÓN, F. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KRUG, H.N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 13. ed. São Paulo: Ed. 34, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOSSO, C.R.C.; CRISTIANO, M.A. da S. Edublogs – construção e a disseminação do conhecimento de forma colaborativa e cooperativa. **Revista Eletrônica de Investigación y Docência (REID)**, n.6, p.131-144, jul., 2011.

MARCONE, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MERCADO, L.PL. (Org.). **Práticas de formação de professores na educação à distância**. Macaíó: Edufal, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M.M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PONTE, J.P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J.M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais** – pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em abril 2014

Aprovado em maio 2014

Autonomia X Diálogo: Aportes Teóricos Ajudam A Compreender A Dissociação Que Ainda Persiste Em Programas De Educação A Distância

Autonomy Vs. Dialogue: Theoretical Contributions Help To Understand The Dissociation That Persists In Distance Education Programs

Jaciara de Sá Carvalho

Doutoranda e Mestre em Educação (FE/USP)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
e-mail: jsacarvalho@gmail.com

O “nascimento” da Educação a Distância (EaD) é considerado recente quando comparado com o de outros campos do saber e considerando-se o aparente consenso de que seu início data de meados do século XIX. Pesquisadores como Garrison¹ questionam se as propostas teóricas têm conseguido acompanhar os recentes avanços tecnológicos; outros como Watson² acreditam que o desenvolvimento da EaD se deve mais a essas evoluções do que à produção acadêmica (GARCÍA ARETIO, 2011).

A “juventude” da EaD seria um dos fatores a explicar a fragilidade de seu corpo teórico. Existiram outras duas: 1) a predominância de investigações descritivas-empíricas-quantitativas na área, sendo exceções as de caráter filosófico, fenomenológico e dialético (PRETI, 2009; ROMISZOWSKI, 2009); e 2) dúvidas sobre a natureza da EaD como “campo” – segundo compreensão de

¹ GARRISON, R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v.1, n.1, 2000.

² WATSON, D. Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information Technologies*, v.6, n.4, p. 251-266, 2001.

Bourdieu (2004). Neste caso, um indício seria a percepção de que a maioria dos programas de pós-graduação brasileiros apresenta estudos sobre “Educação e Tecnologia e/ou Mídias” e não sobre “Educação a Distância”, que reforçaria a existência de um campo ou subcampo.

Mas há algum tempo existe um esforço por parte de alguns autores em formular uma fundamentação específica, a partir de experiências desenvolvidas. Segundo García Aretio (2011), em 1972, o teórico Michael Moore expressava preocupação com a necessidade de definir e descrever a EaD, discriminando seus componentes e identificando os elementos críticos das diversas formas de ensino e aprendizagem a distância. As experiências que vinham sendo desenvolvidas no âmbito de universidades a distância – tais como a UNED na Costa Rica e na Espanha, a UNA na Venezuela, a Open University no Reino Unido – apontavam características capazes de definir sua natureza, conferindo-lhe identidade e legitimidade própria.

Tradicionalmente, a literatura de EaD destaca ao menos três grandes blocos de teorias baseadas: 1) no processo de industrialização do ensino e aprendizagem; 2) na autonomia e independência do estudante; 3) na interação e comunicação. Além destas, García Aretio (2011) aponta outras para ser mais “detalhista”, como a “Distância Transacional” e “Comunicação Bidirecional” (incluídas nas teorias de autonomia), “Aprendizagem Colaborativa” e “Equivalência”, comentando que não existe uma única teoria a dar conta de todos os fundamentos da Educação a Distância.

Como nos demais campos do saber, as teorias alimentam práticas (e vice-versa) e auxiliam a tomada de decisões em diversos níveis (políticos, pedagógicos, econômicos). Seus estudos contribuem para mapearmos as possíveis origens de alguns paradigmas e mudanças ocorridas ao longo do tempo. Por isso, este artigo apresenta uma revisão de autores que compuseram o bloco “autonomia e independência do estudante” para tentarmos mapear a relação entre a ideia de autonomia e independência na EaD e o diálogo entre os sujeitos no processo educativo pela modalidade.

Revisão do bloco “autonomia e independência do estudante”

Entre o final dos anos 60 e na década de 70, autores como Rudolf Delling (1966)³, Charles Wedemeyer (1973, 1977)⁴, Michael Moore (2002)⁵ e Randy Garrison (1989; Garrison; Bayton, 1987)⁶ apresentaram produções que compõem o bloco das teorias da autonomia e independência, fundamentadas no contexto norte-americano. Em geral, esses pesquisadores destacam o papel do estudante no processo educativo.

A referência à autonomia e à independência do educando são recorrentes na história da Educação a Distância, inclusive apresentando-se como alguns dos principais valores presentes nos discursos favoráveis à modalidade. A aprendizagem independente não seria apenas uma finalidade a alcançar, mas uma característica própria da natureza da EaD que, na construção de seu corpo teórico, apresenta distintos enfoques.

Delling teria sido o autor a levar a independência do estudante ao extremo, reduzindo bruscamente o papel docente e da instituição, a ponto de autores como Keegan⁷ e Garrison⁸ colocarem em dúvida se sua teoria seria mesmo relativa à Educação. Segundo Stojanovic (1994), Delling considerava que, como adultos, os estudantes não aceitavam a relação convencional docente-aluno pela qual seria possível prover elementos que os levariam a ser mais autônomos. Para outorgar maior responsabilidade ao estudante, o

³ DELLING, R. M. Versuch der Grundlegung zu einer systematischen Theorie des Fernunterrichts. In: L. SROKA; WALTER SCHULTZ (Eds). *Fernunterrichts 1966. Festschrift zum 50. Geburtsag von Walter Shultz-Rahe*. Verlag, Hamburg, 1966.

⁴ WEDEMEYER, C. The use of correspondence education for post secondary education. In: AKALWASA; M. KAUNDA (Eds). *Correspondence Education in Africa*. Routledge: London, 1973.
^{WEDEMEYER, C.A.} Independent study. In: DEIGHTON, L.C. (Ed). *The Encyclopedia of Education*, v. 4, New York: Macmillan, 1971.

⁵ Esta revisão foi produzida a partir do texto de Michael Moore publicado em 1993. No entanto, o ano de 2002 aparece nas referências deste artigo porque utilizamos a tradução para o português, publicada naquele ano, pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

⁶ GARRISON, R. *Understanding Distance Education*. Londres: Roulledge, 1989.

^{GARRISON, R.; BAYNTON, M.} Beyond independence in distance education: The concept of control. *American Journal Distance Education*, v.1, n. 3, p. 3-15, 1987.

⁷ KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. Londres: Roulledge, 1996,

⁸ GARRISON, R. *Understanding Distance Education*. Londres: Roulledge, 1989.

teórico deixa o professor fora do sistema de Educação a Distância, de modo que o processo de ensino é substituído por mecanismos de orientação e apoio ao estudante (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001). Sua teoria “[...] mecaniza demasiado el proceso educativo, hacienda de la institución sólo una fuente de recursos”, explica Stojanovic (1994, p. 14). Assim, a posição de Delling acaba por “esterilizar” o processo educacional, polarizando a ação exclusivamente no estudante que não precisaria interagir com o outro para aprender.

Ao subtrair a relação professor-estudante, Barberà, Badia e Mominó acreditam que:

el concepto independencia denota aquellas actividades de aprendizaje en las que no hay interacción (Daniel y Marquis, 1983) y, en consecuencia, encuentra dificultades para ajustarse a las teorías convencionales de la enseñanza y del aprendizaje (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001, p. 10)⁹.

Delling partiria do pressuposto de que os adultos já seriam autônomos o suficiente para “autodirigirem” o seu processo de aprendizagem, o que também inferimos por meio do conceito de “estudo independente”, usado por Wedemeyer para descrever a Educação a Distância em nível universitário:

El estudio independiente consiste en varias formas de enseñanza en las cuales estudiantes y docentes llevan a cabo sus tareas esenciales separados unos de otros, y comunicándose de múltiples maneras. Su propósito es liberar al estudiante regular de los patrones de los salones de clase, y darle a los estudiantes externos la oportunidad de continuar aprendiendo en sus propios ambientes, y desarrollar en todos la capacidad de autodirigir su aprendizaje (WEDEMEYER, 1977 apud STOJANOVIC, 1994, p. 16).

Wedemeyer preferia a expressão “estudo independente” entre outras terminologias como “estudo por correspondência” ou “Educação a Distância” porque, para o autor, essa seria a qualidade essencial da EaD. A independência, em Wedemeyer, dizia respeito mais ao estudante poder tomar decisões sobre a própria aprendizagem, como consequência da distância física, do que à independência do estudante diante do professor enquanto a desvinculação do tempo e do espaço (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001).

Sob essa concepção de independência, Wedemeyer postulou seis características da Educação a Distância capazes de operar em qualquer lugar, com a presença ou não de docentes no mesmo espaço e ao mesmo tempo:

⁹ As páginas referenciadas deste texto são as do arquivo disponível na Internet, não do livro.

- El estudiante y el docente están separados.
- El proceso normal de enseñanza y aprendizaje son efectuados a través de materiales escritos u otros medios.
- La enseñanza es individualizada.
- El aprendizaje se da a través de la actividad del estudiante.
- El aprendizaje se adecúa al estudiante en su propio ambiente.
- El estudiante asume su responsabilidad en su progreso, con la libertad suficiente para comenzar y detener su aprendizaje en cualquier momento, estableciendo su propio ritmo (WEDEMEYER, 1973 apud STOJANOVIC, 1994, p. 17).

Para Wedemeyer, a única forma de romper a barreira espaço-temporal era separando o ensino da aprendizagem, o que significava considerá-las como atividades distintas. Barberà, Badia e Mominó (2001) explicam que o teórico considerava que essa separação produzia uma reestruturação no modelo sob o qual se sustenta a interação didática presencial das aulas. Os elementos fundamentais se mantêm, mas se modificam para se adaptarem à distância física e proporcionar a maior liberdade possível à aprendizagem. Esta se produz fundamentalmente através das atividades executadas pelo estudante, que adquire maior responsabilidade pela sua aprendizagem e, nesse sentido, deve ser livre para tomar decisões. A aprendizagem independente, para essa teoria, é aquela que modifica a conduta do estudante por meio das atividades que realiza sob orientação de professores, mas sem dependerem deles. O conceito de liberdade para os estudantes em todo programa independente ou a distância propostos por Wedemeyer compreende:

- El aprendizaje debe ser al propio ritmo, de acuerdo con sus necesidades y circunstancias.
- El aprendizaje debe ser individualizado, para que el estudiante tenga la suficiente libertad para seguir los cursos que desee.
- El que aprende debe tener suficiente libertad para escoger sus objetivos y actividades (WEDEMEYER, 1973 apud STOJANOVIC, 1994, p. 19).

Mas a ênfase na atividade do estudante não propunha uma forma de aprendizagem totalmente solitária, separada da influência do professor e, assim, o teórico não desconsiderava a importância do ensino no processo didá-

tico. Para García Aretio (2011), Wedemeyer identifica os elementos essenciais da aprendizagem individual no contexto da EaD, tais como a responsabilidade do estudante adulto, a disponibilidade das instruções necessárias, a combinação eficaz dos meios e dos métodos, a adaptação às diferenças individuais e uma grande variedade nos tempos de aprendizagem, suas paradas e inícios.

Outro pesquisador a compor o bloco foi Garrison, para quem a independência era apenas um dos componentes do complexo processo educativo, que teria como núcleo da experiência educativa a “comunicação bidirecional”, em detrimento da separação professor-aluno (GARCÍA ARETIO, 2011). No entanto, autores concordam que sua principal contribuição teria sido a introdução do conceito de “controle”, capaz de integrar os fatores determinantes em uma formação a distância. Segundo Barberà, Badia e Mominó (2001), o teórico entendia que a separação física entre o professor e o estudante não garantia a independência desse último:

Ante este planteamiento, se sugiere (GARRISON; BAYTON, 1987; GARRISON, 1989) que el control de la experiencia educativa se produce en la interacción entre tres componentes: independencia, competencia y apoyo, en estrecha relación con los componentes tradicionales del triángulo didáctico: profesor, estudiante y contenido.

- El término independencia se refiere a la libertad para dirigir el propio proceso de aprendizaje, a la capacidad de escoger y conseguir objetivos de aprendizaje propios, sin dirección o apoyo externo alguno.
- La competencia constituye la dimensión psicológica del control y se refiere a las variables de tipo intelectual y de actitud, a los aspectos relacionados con la motivación que proporcionan la capacidad para aprender independientemente.
- El concepto apoyo se refiere a los recursos humanos o materiales que facilitan el proceso de aprendizaje.
- El control se produce en la medida que el proceso de comunicación entre el estudiante y el profesor permite un equilibrio dinámico entre estas tres dimensiones. Así pues, la independencia sin la competencia y apoyo necesarios proporciona sólo una ilusión de control que, en este sentido, muestra como el proceso de enseñanza potencia y no es contrario a la autonomía del estudiante. De hecho, es posible concebir situaciones de aprendizaje en la que el estudiante maximice tanto la interacción como la independencia (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001, p. 12).

Teoria da Distância Transacional

O início da Educação a Distância era dominado pela tradição behaviorista. Mas na década de 70, o máximo de controle dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos sob base instrucional, se confrontava com uma perspectiva humanista de Educação, que enfatizava a importância do diálogo aberto e não estruturado, servindo a diversas técnicas educacionais. Naquele cenário, Moore (2002) lançava a Teoria da Distância Transacional que, segundo o próprio teórico, representava uma fusão das duas tradições pedagógicas.

Em 1972, este trabalho foi apresentado sob o título “A autonomia do aluno - a segunda dimensão da aprendizagem independente”, para destacar a importância de conferir autonomia aos estudantes quanto às responsabilidades sobre seus processos de aprendizagem. “A **autonomia do aluno** é a medida pela qual, na relação ensino/aprendizagem, é o aluno e não o professor quem determina os objetivos, as experiências de aprendizagem e as decisões de avaliação do programa de aprendizagem” (MOORE, 2002, p. 9). Mas a teoria de Moore se destaca menos pela discussão quanto à autonomia - que chega a ser semelhante a de outros teóricos - e mais por se apresentar como uma teoria que permite analisar desenhos de *e-learning* e seus resultados, em acordo com os contextos de aprendizagem (GARCÍA ARETIO, 2011).

O grau de **autonomia** do aluno é um dos elementos do universo de relações entre professores e estudantes separados pela distância. Além dela, o **diálogo** e a **estrutura** do programa compõem as três variáveis com as quais se pode medir em termos absolutos a distância transacional. Moore considerava esse universo de relações, chamado Educação a Distância, como a “transação” que precisa cobrir a separação entre os sujeitos distantes não apenas geograficamente, mas também psicológica e de comunicação.

O conceito de transação tem origem em Dewey (DEWEY; BENTLEY 1949). Conforme exposto por Boyd e Apps (1980, p.5), ele “denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação”. **A transação a que denominamos Educação a Distância** ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de

potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. **Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional** (MOORE, 2002, p. 2, grifo nosso).

Segundo o teórico, a distância transacional existe em todos os programas educacionais, inclusive os presenciais, e ela varia em termos absolutos, em maior ou menor grau, a depender da situação didática e em função das três variáveis de ensino e aprendizagem: autonomia do aluno, diálogo e a estrutura do programa.

O diálogo é entendido por Moore como uma interação ou várias interações com qualidades **positivas**. Ou seja, é intencional, construtivo e valorizado por cada parte a partir da escuta respeitosa e ativa, onde cada um elabora e “adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo “diálogo” é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas” (MOORE, 2002, p. 3).

A possibilidade de diálogo, assim como sua extensão e natureza, dependerá de uma série de fatores, tais como a “filosofia” dos sujeitos envolvidos e dos responsáveis pelo curso, pela “personalidade” do professor e dos estudantes, pelo tema e por questões ambientais como o meio de comunicação, que impacta na extensão e qualidade do diálogo. Assim, as atuais ferramentas de comunicação via Internet, síncronas e assíncronas, tendem a favorecer mais o diálogo do que a troca de correspondência, meio mais utilizado quando a teoria foi criada (mas válida para se analisar os cursos a distância de hoje). Portanto, a probabilidade de transpor a distância transacional atualmente seria maior.

Interessante observar que Moore considerava que havia diálogo entre professor e alunos mesmo sem qualquer interação, tal como quando o aluno estuda por meio de material impresso. Seria uma “interação silenciosa e interior” (MOORE, 2002, p. 4) com aquele que preparou o material, menos intensa do que se fosse por uma teleconferência, por exemplo. Mas não deixava de ser um diálogo para o autor. Outros fatores importantes que influenciam o diálogo e, portanto, a distância transacional: o número de estudantes por professor e a frequência da comunicação entre eles, o “ambiente emocional de professores” (o grau de desconsideração em relação ao resultado de seu trabalho) e o “ambiente emocional dos alunos” (o respeito pelos seus estudos). Acima de tudo, a disposição dos sujeitos para dialogarem:

Não se pode dizer com certeza que qualquer meio, não importa quão interativo seu potencial, proporcionará um programa altamente dialógico, uma vez que ele será controlado por professores que podem, por boas ou más razões, decidir não aproveitar sua interatividade, e uma vez que será usado por alunos que podem ou não desejar entrar em diálogo com seus professores (MOORE, 2002, p. 4).

Alguns dos fatores determinantes para a concretização do diálogo também interferem na estruturação de um programa de ensino. “A **estrutura do programa** expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa”, explica Moore (2002, p. 5). É a estrutura que descreve em que medida a formação poderá atender às necessidades individuais dos estudantes.

Quanto mais diálogo, menos estrutura e menos autonomia. O teórico exemplifica os programas gravados para a TV como altamente estruturados, sem qualquer possibilidade de serem reorganizados a partir da contribuição dos sujeitos. Nesses casos, a distância transacional é grande, pois o diálogo é pouco ou inexistente e o programa é muito rígido em seu desenho. Um programa com pouco espaço para o diálogo exige materiais didáticos muito estruturados capazes de fornecerem todas orientações e “aconselhamentos”, sem possibilidade de modificação pelo aluno “em diálogo com o instrutor”. Logo, “em programas muito distantes”, os estudantes se responsabilizam mais pelo seu processo de aprendizagem, exigindo deles maior **autonomia**. Assim, diálogo e autonomia se opoiam: “quanto maior a estrutura e menor o diálogo em um programa, maior autonomia o aluno terá de exercer” (2002, p. 6).

Autonomia não prescinde do diálogo

De modo geral, esta revisão indica que as palavras independência e autonomia são empregadas como sinônimas pelas teorias ao se referirem à liberdade para os estudantes tomarem decisões quanto ao seu processo de aprendizagem e ao relacionamento com o educador e outros colegas.

Originária do grego, a “autonomia” significa “autodeterminar-se”, “autorealizar-se”, e sempre esteve associada à ideia de liberdade, inclusive na história da Educação. Em Sócrates (470-399 aC), educar significava capacitar, potencializar o educando para que fosse capaz de buscar respostas às suas próprias perguntas. Significava formar para a autonomia e o seu método era o

diálogo. Freire (1921-1997) também teve o diálogo como base de sua teoria de conhecimento e chamou sua última obra de “Pedagogia da Autonomia” (1996).

Ao longo da história da Educação, autores como os ligados ao movimento da Escola Nova, enfatizavam a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal. Mas, principalmente a partir da segunda metade do século XX, com as críticas à Educação como fator de reprodução social, a ideia de autonomia aproximou-se de uma concepção emancipadora da Educação e foi sendo destacada como fator de mudança social. “O tema da autonomia teve um papel crítico e mobilizador contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente. Ao centralismo opunha-se uma prática social baseada na participação” (GADOTTI, 2010, p. 16), portanto, coletiva.

Voltando às teorias de EaD, ainda que houvessem limitações quanto aos meios de comunicação, o diálogo (mais com o docente do que com outros estudantes) seria possível no período em que foram desenvolvidas. No entanto, em geral, a ideia de autonomia predominante *enfatizaria o distanciamento entre os sujeitos como condição para a independência*. Ao destacar o estudante como “centro” do processo educativo, teria havido uma valorização da aprendizagem “por si mesmo” em detrimento das trocas com o outro e com o docente. Predominaria um processo “individualizado” e “autônomo” dentro de um modelo massificado e, portanto, mais instrucional do que formativo. Repetindo Moore (2002), quanto mais estrutura menos diálogo. E o papel docente teria mais uma função de apoio dentro na organização do ensino altamente estruturado, ainda que alguns teóricos destacassem a importância dessa função para o processo. “Apoio” docente seria suficiente para contribuir com uma formação humana?

Garrison aproxima-se de uma visão mais emancipadora ao defender a necessidade de equilíbrio entre independência (oportunidade de tomar decisões), competência (capacidade, habilidade e motivação) e apoio (recursos humanos e não humanos), sustentada na interação entre o estudante e o professor:

El proceso de comunicación, la interacción y el diálogo constituyen la base sobre la cual se sustenta el control de la experiencia educativa. El papel del profesor como guía es decisivo, principalmente en la orientación de los procesos cognitivos, al cuestionar puntos de vista o sugerir alternativas a

éstos o al ayudar al estudiante a ajustar los nuevos conocimientos a los previos. Parece claro que no se trata sólo de un recurso más o de un elemento de apoyo.

El modelo desarrollado por Garrison encuentra su equilibrio en la transacción que se produce en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, su argumentación, tal y como él mismo reconoce, se sitúa más cerca de la interdependencia que de la independencia, sin que estos dos conceptos tengan que ser entendidos necesariamente como opuestos (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001, p. 12).

Barberà, Badia e Mominó (2001) destacam em Garrison o valor dado mais à **interdependência** entre os elementos que, segundo o autor, caracterizariam a natureza da EaD (independência, competência e apoio) do que a **independência** destacada pelos outros teóricos. Diferentemente dos demais, no qual o papel do professor, ou instrutor, se restringia a apoio, em Garrison a participação docente seria mais ativa, a “orientar”, “questionar” e “aydar al estudiante”. No entanto, vemos que trata-se de apenas de uma “comunicação bidirecional” entre educando e educador.

Em geral, mapeia-se nas teorias a *visão de que autonomia e independência do estudante seriam valores de caráter eminentemente individual, em que a participação dos outros sujeitos, seja a do professor seja a de outros alunos, tende a prejudicar.*

Assim, a tese de Moore (2002) de “quanto mais estrutura e menos diálogo, mais autonomia” poderia ser substituído, em nosso entendimento, por “...mais individualismo”, ao considerar que a autonomia não se relaciona com o diálogo; ao contrário, a ele se oporia. Dentro de um processo formativo, há de se questionar se essa compreensão pode corroborar com a valorização dos interesses individuais em detrimento do coletivo e com a ideia de que as decisões do sujeito, em sua individualidade, não interferem na vida do outro.

Com o olhar voltado para a emancipação, a autonomia teria menos a ver com a escolha, isolada, dentro de um cardápio (restrito) de possibilidades e mais com a responsabilidade assumida por meio de decisões que interfiram na vida do outro, do coletivo. Educar para a emancipação compreende contribuir com a construção da autonomia dos sujeitos por meio do diálogo, não opondo-se a ele, visto que “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1989, p. 17).

Concordamos com Barberà, Badia e Mominó (2001) que o destaque das teorias à autonomia e à independência não deveria levar a confundir a aprendizagem com um processo solitário, deixando o professor em segundo plano, nem duvidar do potencial da cooperação entre os educandos. Os autores defendem que as possibilidades de interação mediadas pelas novas tecnologias permitam reconsiderar essa questão.

Atualmente, muitas são as oportunidades para a formação de redes e comunidades virtuais de aprendizagem, por exemplo, onde o diálogo e a colaboração entre os participantes são a essência do processo educativo e o professor apresenta-se como um nó robusto (Carvalho, 2011), fundamental para a formação, graças a recursos disponíveis na Internet. O diálogo teria agora um outro patamar na EaD?

Dados do Censo EAD.BR para as considerações finais

Esta revisão sugere que teorias de EaD do bloco “autonomia e independência” indicam que o processo educativo a distância seria, grosso modo, sustentado por conteúdos, certa independência dos estudantes e pouco diálogo, sendo este principalmente entre educando e educador. Aponta-nos que a autonomia do estudante teria um caráter eminentemente individual, quer dizer, insinuam que a interação com outros sujeitos tende a reduzir a independência (neste contexto, sinônimo de autonomia) do educando a distância.

Reconhecemos tanto as limitações desta revisão teórica quanto as impostas à modalidade na época em que foram desenvolvidas – entre os anos 1960 e meados de 1990 – principalmente quanto aos meios de comunicação disponíveis para a interação. Mas arriscaríamos a afirmar que essas premissas pouco mudaram nos cursos a distância após a leitura de algumas informações que constam no Censo EAD.BR 2012 (ABED, 2013) quanto à metodologia em EaD, que nos oferece um panorama da vivência da modalidade no país. Um exemplo é a questão da “participação do educando” nos cursos:

Em relação à “Participação do educando” no curso, a resposta mais frequente para as instituições formadoras (72,34%), para as empresas fornecedoras (58,62%) e para os professores independentes (84,38%) incidiu sobre a alternativa que indicava que o **educando tem acesso a informações de diversas formas (textos, animações etc.) e apresenta o resultado da sua aprendizagem respondendo questões** (ABED, 2013, p. 106, grifo do autor).

Mesmo com o avanço tecnológico conferido nas últimas décadas, a *participação* do educando, como resume o próprio Censo EAD.BR, “é compreendida como o acesso a informação de diversas formas [...] e a apresentação dos resultados da sua aprendizagem por meio de respostas a questões sobre conteúdos” (ABED, 2013, p. 108).

Trata-se de uma informação importante porque revelaria que esta forma de participação é muito semelhante à do período em que as teorias foram desenvolvidas, no que tange o acesso à determinada informação e comprovação da aprendizagem, ainda que 81,36% dos cursos (ABED, 2013) tenham sido oferecidos pela Internet em 2012 – infraestrutura para diversos modos de diálogo entre os sujeitos. Também sugere a atualidade de uma compreensão de independência na EaD derivada de atividades em que não há (ou há pouca) interação (BARBERÀ; BADIA; MOMINÓ, 2001). O processo educativo, em que a participação do educando é condição *sine qua non*, continuaria com foco nos conteúdos a serem *aprendidos* e *comprovados* por meio de questões respondidas de forma individual.

Os conteúdos, por sinal, recebem as melhores notas dos educandos na avaliação dos cursos, segundo instituições formadoras que participaram do Censo EAD.BR (ABED, 2013). Já as atividades que exigem diálogo são mal apreciadas pelos estudantes. E assim o Censo observa que as situações para o “ensino individual” são pontos fortes enquanto as que envolvem a interação entre colegas e docentes são pontos fracos dos atuais cursos:

As instituições formadoras informaram que os principais pontos fortes apontados pelos educandos nas avaliações dos cursos foram o **conteúdo do curso** (69%), o **acompanhamento da tutoria** (54%) e os **recursos didáticos** utilizados (41%).

Em relação aos pontos fracos, os mais citados foram a **participação em chat** (44%), a **interação com os colegas** (42%) e a **participação no fórum** (31%).

[...] Pode-se afirmar, pois, que os participantes consideram as situações oferecidas para o ensino individual como pontos fortes do curso (conteúdo, recursos e tutoria), mas que consideram, como pontos fracos, as situações que envolvem interação com colegas e docentes por meio de ferramentas tanto síncronas como o chat, quanto assíncronas como o fórum. (ABED, 2013, p. 107, grifo do autor).

Se os conteúdos são bem avaliados, ao contrário das interações na EaD, talvez possamos inferir que há um esforço institucional em direção

aos conteúdos, que falharia quanto à promoção de diálogos entre os sujeitos. Ferramentas de comunicação vem sendo adotadas, tais como chat, fórum e e-mail – este, o mais utilizado, segundo o Censo. Mas o diálogo estaria no cerne das propostas dos cursos avaliados? Contemplariam seus projetos a compreensão de que a autonomia é uma construção que se realiza na inter-relação, no diálogo com o outro? Perpassaria a ideia de que a autonomia/independência do estudante na modalidade implica pouca interação entre sujeitos?

Não nos é possível responder a todas essas questões. Também não ignoramos os limites de programas a distância altamente dialógicos diante de professores e estudantes pouco dispostos a interagirem (MOORE, 2002). Nossa intenção é chamar atenção para uma eventual atualidade da premissa de que o diálogo e a independência/autonomia do estudante da EaD caminhariam em sentidos opostos, ainda que muitos autores (CARVALHO, 2011; GOMEZ, 2004; KENSKI, 2013; PALLOFF; PRATT, 2002) desta área venham defendendo a importância da interação entre os sujeitos para o processo de ensino-aprendizagem a distância. A nota ruim para o diálogo e boa para o ensino individual nos cursos a distância participantes do Censo seria preocupante, ao menos no contexto da Educação formal. Vale lembrar que ela deve estar comprometida com o “pleno desenvolvimento do educando” e “seu preparo para o exercício da cidadania”, assim como sua “qualificação para o trabalho”, sob inspiração dos “[...] ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1996). Portanto, com a formação humana, com o homem, sujeito de relações.

Nesse sentido, a autonomia/independência do estudante a distância precisaria ser entendida como uma construção pelo próprio sujeito na relação com o outro, ser considerada a partir de seu paradoxo com a dependência, tal como em Freire (1996). Como seres de cultura, os sujeitos são necessariamente dependentes uns dos outros e a “liberdade amadurece no confronto com outras liberdades [...]” (p. 105). Enquanto “amadurecimento do ser para si”, a autonomia seria processo se “constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (p. 107) dentro de contextos que envolvem outros sujeitos. A autonomia implica a responsabilidade da decisão pessoal perante o outro, com quem vai se formando. Assim, “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”

(FREIRE, 1996, p. 107), que não ignora os conhecimentos prévios e as realidades dos sujeitos, sejam educandos sejam educadores.

A experiência de “governar” o tempo e o lugar do estudo, de encontrar o caminho para a aprendizagem, de desenvolver a disciplina e a perseverança, entre outros valores preconizados por discursos favoráveis à modalidade, podem contribuir com a construção da autonomia do sujeito. Mas como ninguém vive sozinho, a existência de um influencia a do outro, um processo formativo comprometido com a formação humana não se esgota em oportunidades de desenvolvimento individual, até para não promover o individualismo marcante na contemporaneidade. As experiências precisariam proporcionar a construção da autonomia por meio do respeito e de contribuições à autonomia do outro. Ou seja, em confronto com outras liberdades e compartilhando responsabilidades sobre todo o processo. E a condição primária para isso é o diálogo.

RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão do bloco “autonomia e independência” presente na literatura da Educação a Distância. O trabalho aponta que a maior parte das teorias produzidas entre os anos 1960 e meados de 1990 - pertencentes a este bloco - considera que o diálogo a distância interfere na autonomia do estudante. O objetivo desta revisão não é criticar o estudo independente enfatizado pelas teorias, até porque há de se considerar as limitações quanto aos meios de comunicação, o que também não justificaria essa dissociação. Mas sugerir a atualidade dessa premissa em alguns programas de EaD - a partir de dados do Censo EAD.BR 2012 - ainda que, em tese, estejam comprometidos com a formação humana. E, justamente por conta desse compromisso, destaca-se a importância do diálogo para a construção de sujeitos autônomos.

Palavras-chave: autonomia, diálogo, Educação a Distância, teoria, Censo EAD.BR 2012

ABSTRACT: This article presents a review by the bloc “autonomy and independence” on Distance Education literature. The work shows that the majority of the theories produced between the 1960s and mid 1990s (pertaining to this bloc) argue that distance dialogue interferes with the student’s autonomy. The purpose for this review is not to criticize the independent studies emphasized by the theories, which, beside having to consider the limitations regarding the means of communication, also does not justify this dissociation. Rather, it is to suggest the actuality of this premise into some programs of DE – from 2012 Brazilian Census for Distance Learning - which, in theory, would be committed to human development. And precisely because of this commitment, we highlight the importance of the dialogue for the construction of the individual’s autonomy.

Keywords: autonomy, dialogue, Distance Education, theory, Censo EAD.BR 2012.

Referências

ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012*. Curitiba: Ibpex, 2013.

BARBERÀ, Elena; BADIA, Antoni; MOMINÓ, Josep M. La adolescencia teórica de la Educación a Distancia. In: _____. *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE-Horsori, 2001. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1243702996874_1079301862_19726/barbera.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CARVALHO, Jaciara D. S. *Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela Internet*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/97#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 16 set. 2012.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCÍA ARETIO, L. 2011. Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, v. 69 (2/249), p. 255–272.
- GOMEZ, Margarita Victoria. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Papirus Educação).
- MOORE, M. 2002. Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, agosto, São Paulo, p. 1–14. Tradução Wilson Azevêdo. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013. Tradução de *Theoretical Principles of Distance Education*, p.22-38, 1993. Acesso em: 21/06/2013.
- PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRETI, Oreste. *Educação a Distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- ROMISZOWSKI, Alexander. Aspectos da pesquisa em EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). *Educação a distância o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 422–434.
- STOJANOVIC, Lily. Bases teóricas de la educación a distancia. *Informe de Investigaciones Educativas*, v. VIII, p. 11–43, 1994.

Recebido em março 2014

Aprovado em abril 2014

Programas Especiais de Formação de Professores em Serviço para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Teses e Dissertações Brasileiras (2005 a 2010)

Special Programs of in Service Teachers Formation for Children Education and the Initial Years of Elementary Teaching on Brazilian Thesis and Dessertations (2005 to 2010)

Josiane Regina Monteiro da Rocha

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia; Atualmente é professora nos cursos superiores do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-SP)

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela mesma instituição (2005); Pós-Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2014). É professora associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.
email: marlizibetti@yahoo.com.br

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, impactou o campo da formação de professores uma vez que seu artigo 87, § 4º, declarava que até o final da Década da Educação, iniciada um ano após sua publicação, somente seriam “admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Os termos de tal política educacional desencadearam uma dupla mobilização entre os docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, por força de lei, foram levados a buscar formação universitária para a legitimação e continuidade de seu exercício profissional. Por um lado gerou-se certa apreensão entre os professores não graduados, levando-os

a assumir iniciativas individuais de ingressar em cursos como Pedagogia, Normal Superior e outras licenciaturas e um dos efeitos dessa mobilização foi a expansão do Ensino Superior, notadamente, na rede de instituições privadas. De outro lado, estados e municípios de todo o território nacional mobilizaram-se adotando estratégias para a formação superior de seus quadros docentes.

Nesta configuração surge uma nova modalidade formativa que tem sido chamada de *Programas especiais de formação de professores em serviço*, os quais consistem em cursos universitários de caráter provisório e em regime diferenciado das licenciaturas regulares. Estas diferenças obedecem a aspectos recomendados pelo Banco Mundial, organismo internacional financiador da educação, tais como profissionalização docente, ênfase na formação prática, adoção de uma pedagogia por competências, investimentos na educação à distância e na formação continuada, bem como a aspectos relativos às especificidades institucionais e locais onde os programas são efetivados, dentre as quais estão a carga horária dos cursos, modos de ingresso, computação dos créditos, corpo docente, cronograma letivo, exigências avaliativas, adaptação de espaços para as aulas e modos de utilização das tecnologias da informação e comunicação disponíveis (BELLO, 2008).

Considerando a relevância que estes programas especiais assumiram no campo formativo docente, este artigo se propõe levantar e caracterizar os trabalhos que os investigaram, produzidos no cenário pós LDBEN 9.394/96.

Segundo Angelucci *et. al* (2004) há várias razões pelas quais é importante fazer balanços periódicos do estado do conhecimento vigente numa área de pesquisa. Eles possibilitam detectar as teorias e métodos predominantes, apontam aspectos destacados ou ignorados num dado objeto de estudo, revelam continuidades e descontinuidades, avanços e retrocessos, repetições e rupturas na trajetória das pesquisas, desvelando as contradições na produção do conhecimento. A perspectiva de que este é um universo em construção engendra a possibilidade de se evitar as cristalizações do conhecimento tornando a pesquisa um espaço dinâmico de produção do saber.

Para obtenção de uma visão panorâmica do campo de estudo relativo aos programas especiais, optou-se por um levantamento das pesquisas em meio eletrônico. Considerando a amplitude deste meio e a impossibilidade de se aventurar por todos os seus territórios decidiu-se eleger uma base de dados da qual fosse possível extrair elementos que permitissem uma visualização do campo, compondo um quadro que apresentasse rigor acadêmico sem ser subjugado pelo que Ferreira (2002, p. 260) nomeou de “fascínio de se ter a

totalidade de informações – dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder”.

A base de dados eleita foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Por sua abrangência nacional entendeu-se que possibilitaria uma visualização da realidade brasileira no que tange às pesquisas sobre os programas especiais.

Assim, o texto que segue se organiza de maneira a apresentar, inicialmente, um sucinto histórico da formação de professores no Brasil; na sequência são tecidas considerações sobre os programas especiais, os quais emergem desta história; depois são apresentados os dados obtidos por meio do levantamento e se conclui com a apreciação dos resultados.

Breve histórico da formação de professores no Brasil

Na história são forjadas as condições que modelam as produções humanas e como tal as políticas educacionais que se concretizam em dado tempo e lugar são aquelas que os determinantes históricos e sociais tornam possível; elas tanto refletem os limites de seu tempo quanto acenam possibilidades de reconfiguração da sociedade. Desta perspectiva, torna-se interessante para este estudo traçar uma breve trajetória da formação docente, já que é do desenrolar desta história que os programas especiais emergem enquanto política pública educacional contemporânea.

Segundo Saviani (2008) no século XVII Comenius já afirmava a necessidade de formação docente. No entanto, somente após a Revolução Francesa, diante do problema da instrução popular é que se desencadeia o processo de criação de instituições formativas docentes, chamadas de escolas normais, a primeira das quais foi instalada no ano de 1795, em Paris. Esta instituição se constituiu sobre uma distinção entre Escola Normal Superior para formar professores destinados ao nível secundário de ensino e Escola Normal Primária encarregada de formar os professores do então ensino primário. Tal modelo serviu de referência a outros países da Europa e aos Estados Unidos que foram progressivamente implantando, no decorrer do século XIX, suas escolas normais.

Quanto ao Brasil, conforme Saviani (*op. cit.*) o problema do preparo de professores tem como marco histórico a Independência, quando se passa a considerar a organização da instrução popular. Como se percebe, na ótica do autor, o mesmo fator desencadeou o processo de institucionalização da formação dos professores na Europa e no Brasil, qual seja, a necessidade de instrução popular; lá após a Revolução Francesa e aqui após a Independência, cerca de 30 anos mais tarde.

Para ele é possível distinguir seis períodos na história da formação docente no Brasil nos últimos dois séculos nos quais se constata que as sucessivas mudanças inseridas nesse processo dão visibilidade a um quadro de descontinuidade, mas sem rupturas. Neste quadro a questão pedagógica, a princípio ausente, vai se introduzindo vagarosamente até chegar a uma posição central, embora não tenha encontrado até o momento um encaminhamento satisfatório. O que se revela permanente nestes períodos é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não deram conta de estabelecer um padrão minimamente consistente de preparo docente frente aos problemas escolares do país (SAVIANI, 2008).

Vieira e Gomide (2008) analisam a historicidade da formação de professores no Brasil na perspectiva das influências estrangeiras que a conformaram. Considerando que o modelo escolar vigente é um fenômeno originado na Europa, de onde se difundiu mundialmente, é a partir da chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549 que a história nacional da formação docente vai ser situada. Nesta época os primeiros professores brasileiros recebiam formação, inicialmente em Portugal e depois no Brasil, baseada nos clássicos antigos, orientada a padrões da sociedade europeia de predominância católica, com valorização da retórica e da eloquência como marca daqueles que deveriam representar a Companhia de Jesus. A partir daí as autoras analisam mais sete momentos históricos buscando apreender os componentes da cultura escolar, nem sempre visíveis nos registros oficiais, que interferem na gênese e na dinâmica da formação dos professores. A análise de tais momentos destaca que desde o pós-guerra a influência do Banco Mundial (BM) e de outros organismos internacionais, como a UNESCO, já estavam embrionariamente constituídos.

Estudos sobre a intervenção do BM nas políticas educacionais brasileiras, particularmente no Estado de Minas Gerais, conduzidos por Pedrosa e Sanfelice (2004), informam que este organismo refere-se a um agregado de

instituições e que as políticas destinadas à Educação Básica pública resultam de imposições por ele estabelecidas, o que não se deve exclusivamente à sua disponibilidade financeira, mas à sua capacidade de gerenciar o consentimento dos governados que se ajustaram às políticas neoliberais de desenvolvimento econômico.

Esta contextualização se presta a pontuar que a formação de professores é engendrada na trama da história da educação e esta, por sua vez, na das sociedades com a multiplicidade de seus condicionantes. É no contexto neoliberal, de normatização da sociedade pela economia, sob a tutela do capital internacional, que se constituiu a LDBEN 9.394/96, a qual instaurou novos modelos formativos para os professores não graduados atuantes na Educação Básica.

Novos modelos de formação

Considerando que o universo educacional contemporâneo, sendo regulado pela economia, se constitui por tensões e contradições que extrapolam e, simultaneamente, impactam a realidade brasileira, as medidas gestadas para conformá-lo refletirão tais condições. Dentre estas medidas se destaca a LDBEN 9.394/96 que, produzida sob a égide neoliberal, se constitui no fundamento legal do qual emanam as atuais políticas educacionais. Esta política se movimenta num campo de tensionamento já que, por um lado, veicula os interesses de uma economia de mercado alavancada pelos grandes capitalistas internacionais e, por outro, deve mostrar-se identificada com os anseios e interesses de educadores e da sociedade nacional.

Emergindo de tal conjuntura os programas especiais para a formação de professores, implementados em todo Brasil, voltados à certificação superior do quadro docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, expressam objetivos comuns, quais sejam, diplomar professores em massa em curto período; formar o professor com um perfil padronizado, embora opaco; e veicular massivamente princípios e valores comuns relativos ao fazer e ser docente. Outro aspecto comum previamente estabelecido pelos organismos internacionais e o Estado é que esta formação seja financiada mediante parcerias entre secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de ensino superior públicas e privadas.

Dentre os vários programas especiais, concebidos tendo em vista o cumprimento dos dispositivos da LDBEN, pode-se mencionar o *Magister* (diversas licenciaturas, inclusive Pedagogia), da Universidade Estadual do Ceará em parceria com a Federal do mesmo Estado; o *Projeto Veredas* (Normal Superior), da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, envolvendo dezoito instituições de ensino superior públicas e privadas; o *PIFPS* (Pedagogia), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; o *Normal Superior* (com mídias interativas), da Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná (UEPG); e o *PROHACAP*, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). (SARTI, 2005; BORGES, 2011).

Neste artigo não se buscou conceituar os programas especiais, mas sim caracterizá-los com a finalidade de direcionar a seleção e análise das pesquisas que vêm sendo disponibilizadas na BDTD, uma vez que não se desconhecem as discussões conceituais que têm envolvido a temática da formação docente na última década. Na pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros (UNESCO, 2004) afirma-se que a formação inicial é a que acontece nos cursos de magistério ou superior e a formação continuada a que se desenvolve ao longo da trajetória profissional docente, não esclarecendo, portanto, o lugar dos cursos especiais que, via de regra, integram características tanto da formação inicial, pois conferem ao profissional legitimidade legal e social para atuar, quanto da formação continuada, já que ocorrem em serviço.

Gatti (2008), por sua vez, embora relativize a importância de precisar o conceito de educação continuada, sinaliza que esta tem se constituído num grande guarda-chuva sob o qual se abriga uma multiplicidade de ações pessoais e institucionais de formação. A autora inclui os programas especiais, objetos deste texto, na designação de formação continuada visto que oferecem aos professores em exercício uma formação complementar, outorgando-lhes a titulação adequada ao cargo que já ocupam e que não lhes fora possibilitada em cursos regulares.

Tais considerações permitem perceber que, a despeito do impacto dos programas especiais de formação docente no campo educacional contemporâneo, a discussão acerca do lugar em que estes cursos se situam, se na formação inicial, se na formação continuada, permanece em aberto. Feita esta ressalva e considerando o objetivo de mapear as pesquisas relativas a este tema na BDTD se passará à apresentação dos caminhos percorridos e dos dados

encontrados na investigação. Entende-se que é necessário conhecer o que já se pesquisou tanto para apreender o processo de construção do conhecimento quanto para fazê-lo avançar.

Os programas especiais de formação superior docente na BDTD

A definição da amostra que compõe este trabalho foi feita em consonância com interesses de pesquisa *Stricto sensu*, que incidiram sobre as políticas públicas de formação de professores. Neste universo focalizaram-se, para fins deste texto, os programas especiais de formação superior de professores em serviço na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto pós-LDBEN 9.394/96, por serem a expressão mais recente dessas políticas. Assim, ao acessar a base de dados procurou-se utilizar indexadores que permitissem encontrar um número significativo de trabalhos, no intuito de construir um quadro que guardasse proximidade com a realidade quanto ao estado do conhecimento desta temática.

No processo de busca foram utilizadas as expressões “programas especiais de formação de professores em serviço”, “cursos especiais de formação de professores em serviço”, “cursos especiais de formação de professores”, “programas especiais de formação de professores” e “professor aluno”. A partir da leitura do título os trabalhos eram descartados ou incluídos na amostra. Quando o título não dava elementos suficientes para decidir, lia-se o resumo; quando o resumo não deixava claro tratar-se a pesquisa de programas especiais, consultava-se o sumário e, na medida da necessidade, a seção que descrevia o programa em questão; eventualmente se consultavam também os anexos do trabalho ao tempo em que se buscava situá-lo como pertinente ou não à amostra e, num segundo momento, para tentar apreender sua ancoragem teórica, abordagem de pesquisa e algumas especificidades do objeto. Para organizar os achados elaboraram-se anotações e planilhas que se constituíram na base do que se apresentará neste texto.

Foram selecionadas nove teses e dezenove dissertações, totalizando 28 trabalhos, produzidos por dezessete Instituições de Ensino Superior (IES), conforme mostra a **tabela 1**.

Tabela 1: Teses e dissertações produzidas, por ano e instituição

TESES			DISSERTAÇÕES			TOTAL GERAL
Ano	Quantidade	IES	Ano	Quantidade	IES	
2005	01	UFRN	2005	03	PUC/SP UCDB UEL	04
2006	01	PUC/SP	2006	03	PUC/SP UCG UMESP	04
2007	01	UFBA	2007	02	UNICAMP USP	03
2008	04	PUC/SP UFRGS UFSCar USP	2008	03	UCB UFPB UNICAMP	07
2009	01	UFRGS	2009	03	PUC/CAMP UnB USP	04
2010	01	USP	2010	05	UFRN (02) MACKENZIE USP (02)	06
Total	09	-	Total	19		28

Fonte: Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

Quanto à categoria administrativa verificou-se que, dentre as sete IES responsáveis pela produção das nove teses uma, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), pertence à rede privada. As demais são públicas, sendo cinco federais – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e uma estadual – Universidade de São Paulo (USP). Desta forma, as IES públicas são responsáveis pelo maior número de produção das teses desta amostra.

Em relação as treze IES que respondem pela produção das dezenove dissertações encontradas neste levantamento seis são públicas, sendo três federais – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade de Brasília (UnB), UFRN – e três estaduais – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e USP. As demais pertencem à rede privada confessional, das quais cinco estão ligadas à Igreja Católica – PUC-SP, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade Católica de Brasília (UCB), Pontifícia Universidade

Católica de Campinas (PUC/CAMP); uma à Igreja Metodista – Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); e uma à Igreja Presbiteriana – Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE).

No caso das dissertações a maior produtividade geral é de competência, igualmente, das instituições públicas, embora o número de IES privadas seja maior. A USP, através da sua Faculdade de Educação, detém a maior produtividade, se for considerada individualmente. Tal constatação, embora tenha se dado em nível de pós-graduação, põe em questão a ampliação significativa de instituições privadas de educação superior no cenário contemporâneo e seus investimentos no âmbito da pesquisa.

Os dados obtidos também foram verificados na relação quantidade-região do Brasil e demonstram que, como já foi evidenciado por André *et. al* (1999) e Andrade (2006), a região Sudeste, e mais especificamente o estado de São Paulo, lidera o *ranking* detendo quase 50% da produção nacional das pesquisas, conforme amostra selecionada. Este estado figura com três IES, sendo duas públicas e uma privada e responde por quatro das nove teses selecionadas. O estado de Minas Gerais comparece com a produção de uma tese pela UFMG. Os demais estados da região Sudeste não figuraram na amostra.

A região Nordeste contribuiu com dois trabalhos de IES públicas federais representando cerca de 25% da produção. Igualmente a região Sul figurou com 25% da produção de teses, tendo dois trabalhos provenientes de uma IES federal do Rio Grande do Sul.

As regiões Centro-oeste e Norte não apresentaram, nesta amostra, nenhum trabalho de doutoramento relativo à temática dos programas especiais, evidenciando a insuficiência das políticas públicas educacionais no equacionamento da desigualdade na oferta de programas de pós-graduação nessas regiões. Isto implica em lacunas no conhecimento da realidade de formação, atuação e desenvolvimento profissional dos docentes já que minimizam suas condições de produção e mantêm sua dependência dos grandes centros de produção de conhecimento localizados, via de regra, no Sudeste do país, perpetuando a desigualdade acadêmica.

Quanto à produção das dissertações, o estado de São Paulo comparece com seis IES, sendo duas públicas e quatro privadas confessionais. Destas, quatro estão localizadas na capital e duas no interior, sendo responsáveis pela

produção de onze dos dezenove trabalhos ostentando quase 60% do total. Os demais estados da região Sudeste não figuraram na amostra.

A região Centro-oeste figura com pouco mais de 20% da produção total de dissertações oriundas de quatro IES, sendo três privadas de confissão católica e uma estadual. Duas destas instituições estão localizadas no Distrito Federal, uma no Mato Grosso do Sul e uma em Goiás. No Nordeste foram produzidos três trabalhos, representando cerca de 15% da amostra estudada, contando com duas IES públicas federais sendo uma no estado da Paraíba e outra no Rio Grande do Norte. A região Sul compareceu com uma dissertação, proveniente de uma IES pública estadual do interior do Paraná. Os demais estados não figuraram na amostra. A região Norte também não aparece no material em análise, a exemplo do que ocorre com as teses.

Quanto aos programas especiais investigados, das nove teses, três tomam o PEC – Formação Universitária Municípios como campo empírico. Ele consistiu numa reedição do PEC – Formação Universitária, ocorrido em São Paulo entre 2001 e 2002, inspirado em proposta formativa da Universidade Eletrônica do Brasil, no Paraná, caracterizando-se pelo uso intensivo de tecnologias avançadas de informação e comunicação como suporte às ações pedagógicas. Os estudos indicam que este programa, em suas três edições, já conferiu titulação em nível superior para mais de dez mil professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em menos de uma década. Os temas privilegiados nessas teses foram: desenvolvimento e integração curricular; processo de certificação universitária e suas implicações no ensino superior e nos saberes e práticas docentes; e repercussão dos discursos didáticos dos formadores no ensino da linguagem escrita.

Os demais trabalhos de doutoramento investigam outros processos formativos, que são: o Programa Estudante Convênio Rede Pública da UFPB, Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica da UFRN e Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, e a constituição da identidade docente; o Programa de Formação Continuada de Professores de Irecê/BA e os usos das novas tecnologias na interação e produção de conhecimento; o Curso Normal Superior com Mídias Interativas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG¹) e seu papel no desenvolvimento de processos reflexivos

¹ Embora os dados sejam relativos à região Sul, a pesquisa foi produzida em programa de IES da região Sudeste.

docentes; o Curso de Pedagogia – Anos Iniciais, realizado em Santa Vitoria do Palmar, RS, pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG), focalizando as contradições existentes em processos formativos e sua expressão na prática pedagógica; o Curso de Pedagogia – Séries Iniciais da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e a reconstrução teórica e ressignificação da prática docente; o Curso de Pedagogia Modular do Programa Especial ocorrido em Rio Branco, Acre², e suas repercussões na qualidade da prática pedagógica dos professores egressos.

Das dezenove dissertações, são sete as que se servem do PEC – Formação Universitária como campo empírico, abordando temas relativos à afetividade e novas tecnologias; formação do profissional da Educação Infantil; usos de novas tecnologias em contextos formativos; modelos contemporâneos de formação e regulação neoliberal; vivência do ofício de aluno pelo professor; caminhos alternativos tomados por professores excluídos dos processos especiais de formação; o orientador na mediação e atribuição de sentidos na escrita de Memórias.

Há três dissertações que tratam do curso de Pedagogia implantado em 1999 mediante o Programa Especial de Formação Profissional para Professores de Educação Básica da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Seu funcionamento deu-se inicialmente por meio de convênio com a Secretaria de Educação e Cultura do RN e mais 61 prefeituras; depois o convênio deixou de existir. O programa já graduou mais de dois mil e seiscentos professores.

Um dos trabalhos acerca deste programa buscou compreender a formação do professor a partir da leitura que o próprio docente faz de sua realidade, em contraposição ao modelo que é imposto por instâncias externas e, frequentemente, alheias a esta realidade. Outro trabalho analisa a percepção dos professores acerca da relação entre os saberes da formação e sua prática pedagógica. Por fim, uma pesquisa aborda a contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva dos professores cursistas.

Dois trabalhos de mestrado tratam do Curso de Pedagogia do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício, da Faculdade de Educa-

² Igualmente neste caso, os dados se referem à região Norte, mas o trabalho foi produzido em programa de IES da região Sudeste.

ção da UNICAMP, implantado em 2002 e com duração de três anos, organizado para atender a demanda de professores das redes municipais da Região Metropolitana de Campinas, SP. Um dos trabalhos enfocou este programa na perspectiva do processo de escrita dos memoriais de formação por parte das alunas buscando apreender seus elementos facilitadores ou dificultadores. O outro pesquisou também os memoriais de formação, todavia na perspectiva da construção da identidade profissional docente, considerando a memória como recurso na sua ressignificação e constituição.

Os outros sete trabalhos versam sobre: os cursos modulares ofertados pela UCDB, Campo Grande, MS, na ótica de seus alunos, considerando o contexto das políticas contemporâneas de formação; o curso Normal Superior da parceria entre duas universidades do Paraná e prefeituras de diferentes municípios do Estado, oferecido na modalidade à distância, onde se analisou em que medida a ausência física do professor afeta as aprendizagens matemáticas; o curso de Pedagogia, licenciatura plena parcelada, da Universidade Estadual de Goiás e suas repercussões na atuação dos professores; o curso de Pedagogia do Programa de Capacitação de Docentes da Universidade do Estado do Maranhão, e os desafios e compromissos na formação do pedagogo; o curso de Pedagogia da UFPB e as representações e práticas sociais de egressas; o Projeto Veredas e suas repercussões na formação e na prática pedagógica das cursistas; o Curso Normal Superior Fora de Sede do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior da UNIARARAS, focalizando a formação de Atendentes de Desenvolvimento Infantil e sua contribuição para a atuação profissional.

Finalizando...

Convém lembrar que a amostra em questão está condicionada a pelo menos três fatores: as expressões utilizadas junto à base de dados; a definição dos critérios aqui utilizados para caracterizar os programas especiais; e o tratamento dado aos trabalhos selecionados, isto é, o tipo de consulta que se efetivou. Há que se considerar que a fonte privilegiada dessa consulta foram os resumos e alguns deles não explicitavam satisfatoriamente aspectos da pesquisa, interferindo no olhar sobre ela. Embora uma elaboração inadequada do resumo não implique necessariamente em qualidade questionável da produção, tal constatação evocou a análise de Gatti (2007) acerca da fragilidade das pesquisas educacio-

nais brasileiras em lidar com questões de teoria e de método, as quais, segundo a autora, não estão resolvidas embora permeiem o debate acadêmico desde a década de noventa. Desta feita, entende-se que a análise aqui realizada representa uma das leituras possíveis a qual não se esgota no escopo de um texto em vista da fecundidade das apreensões produzidas durante o processo de leitura e manuseio dos dados e da possibilidade de outros olhares.

Consideradas estas limitações, podem-se empreender algumas análises do material levantado. De início se ressalta que todos os trabalhos da amostra conferiram aos seus autores o título de doutor ou mestre em educação, evidenciando a centralidade da temática em análise nas investigações dos programas da área educativa.

Quanto às teorias que embasam os trabalhos produzidos, percebe-se heterogeneidade de autores e concepções, o que dá visibilidade às múltiplas possibilidades que a ciência contemporânea oferece ao investigador na busca por apreender os fenômenos. Coloca-se aí a questão da subjetividade do pesquisador que à luz de seus valores, preferências e contingências, elege determinado referencial, bem como a questão do reconhecimento das limitações das elaborações teóricas para dar conta da complexidade dos fenômenos sociais. As teorias constituem-se modelos que expressam tentativas de apreensão da realidade e em vista da magnitude de tal tarefa contemplam alguns recortes, o que não minimiza sua relevância.

Dentre as pesquisas em nível de doutorado, na amostra, compareceram de forma expressiva teóricos da filosofia tais como Deleuze e Guattari (1995), Eco (2001), Foucault (2002), Lévy (1999), Schön (2000) e Vattimo (1989); e também da sociologia: Bourdieu (2006 e outras obras), Castells (2003) e Lahire (2003); da psicologia: Abric (1998), Moscovici (2009) e Vygotski (1991); da história, especificamente, Certeau (2008); e da linguística, Bakhtin (2003), evidenciando o caráter multidisciplinar da área educacional que historicamente vem se constituindo a partir da interlocução com diversos campos de conhecimento. No entanto, a recorrência a autores da educação predominou sendo Maurice Tardif (2002), estudioso dos saberes docentes e da profissionalização dos professores, o mais aludido para fundamentar as pesquisas; seguido por António Nóvoa (1997 e outras), educador português que vem enfatizando a escola como espaço formativo e a profissionalização docente como processo contínuo. Outros estudiosos da educação também figuraram em mais de

um dos trabalhos de doutoramento, tais como: Mizukami (2002), Pimenta (1999) e Freire (2002 e outras), dentre os nacionais; e Giroux (1986) e Zeichner (1993) dentre os estrangeiros.

Quanto aos dezenove trabalhos de mestrado computou-se a menção a mais de 130 autores sendo que a maioria deles figurava em apenas um trabalho; cinco figuravam em dois trabalhos e dez autores fundamentavam três ou mais. Destes apenas um, Pierre Bourdieu, é sociólogo, tendo seus conceitos servido ao desenvolvimento de três pesquisas; os outros nove autores mais aludidos são da área educacional como os estudiosos brasileiros Iria Brzezinski (2009 e outras obras), Dermeval Saviani (2007 e outras), José Carlos Libâneo (2010 e outras) e os estrangeiros Angel Pérez Gómez (1997), Carlos Marcelo Garcia (1999) e Donald Schön; destacando-se, como nas teses, embora inversamente, António Nóvoa que comparece em sete produções; Maurice Tardif em seis e José Gimeno Sacristán (2000) em quatro.

Alguns trabalhos tanto de doutorado quanto de mestrado mostraram-se contraditórios no sentido de discursar a necessidade de sólida ancoragem teórica para fundamentar o fazer docente enquanto a própria pesquisa não se fazia clara quanto ao seu referencial teórico; ou fundamentando-se em perspectivas incoerentes desde a sua base. Dessa forma Vigotski e Schön, por exemplo, comparecem fundamentando o mesmo trabalho parecendo-se ignorar que a perspectiva histórico-cultural possui tradição crítica, de inspiração marxista, enquanto a teoria do professor reflexivo não compactua desta mesma base teórica (FACCI, 2003). Outra constatação ainda foi a de trabalhos se apresentarem como o que se poderia denominar de miscelânea teórica ancorando-se simultaneamente em autores clássicos, críticos e neoliberais.

No que se refere aos métodos, a abordagem qualitativa mostrou-se hegemônica, prevalecendo as análises sobre concepções, enunciações, sentidos, relações e percepções dos sujeitos e as condições objetivas que (re)produzem e/ou (re)editam os fenômenos. Tais análises se pautaram em documentos oficiais, observação, entrevistas, questionários, narrativas pessoais escritas ou faladas, como é próprio da pesquisa qualitativa.

Outra constatação foi referente à terminologia recorrente, tais como: “possíveis/possibilidades”, “provisória(o)s”, “limites”, “dinâmica”, “não previsíveis”, “condicionantes históricos” e, sobretudo, “perspectiva crítica”, em

alguns momentos para caracterizar os objetos, em outros os sujeitos, sendo esta desejável criticidade ora orientada para a transformação da pessoa do professor e suas práticas, ora para a transformação dos programas e processos formativos e ora para a transformação do modelo social vigente e, por extensão, suas políticas educacionais.

De modo geral, os trabalhos contemplaram relações entre questões em nível macro tais como sistema de ensino e política educacional, e questões em nível micro, que se referem à sala de aula, à prática docente e ao cotidiano escolar, o que vai ao encontro das perspectivas anunciadas por André (1997) quando de seu estudo sobre as pesquisas relativas à docência na década de 90. Segundo a autora os trabalhos acadêmicos e a literatura pedagógica da época se dirigiam para abordagens mais integrativas, que buscavam “tratar as questões da docência sem reducionismos, ou seja, articulando o micro e o macro social, o individual e o coletivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural.” (p. 73).

O levantamento permite destacar significativo interesse dos pesquisadores da educação em analisar e compreender questões relativas às políticas de formação superior de professores, procurando se acerrar de seus significados e sentidos bem como dos princípios que desencadeiam e norteiam este processo e no interesse de quem ele opera, evidenciando seus impactos e fragilidades.

Indica ainda a importância atribuída pelos pesquisadores às alterações que os processos formativos nesses novos modelos estão trazendo para o campo da formação de professores. Alguns elementos inovadores tornam-se evidentes quando nos trabalhos analisados aparecem temáticas que antes raramente eram abordadas, indicando que as alterações nessa área estão demandando olhares diferenciados para a formação, como se pode observar em relação aos usos das tecnologias, tema presente em quatro trabalhos. Ou a atuação dos diferentes personagens que passam a figurar nessa nova modalidade de formação, tais como os tutores, os videoconferencistas e autores de textos didáticos que serviram de base para a formação.

Outro tema que comparece em vários trabalhos analisados diz respeito à busca por compreender de que maneira e em que medida os cursos oferecidos aos profissionais que já eram docentes, alteraram sua atuação pedagógica. Um número significativo de trabalhos dedicou-se a estudar este aspecto, o que se justifica considerando-se que este tema encontra um terreno fértil de

análise uma vez que os professores ocuparam simultaneamente a condição de professores e de alunos durante a participação nos programas de formação.

Entretanto, a análise da temática dos trabalhos evidencia que a maioria dos estudos refere-se a investigações com poucos sujeitos, em um nível micro de abrangência, os quais se voltam para a compreensão do sentido atribuído pelos envolvidos ao processo formativo e a forma como este foi percebido pelos participantes. Se por um lado este tipo de estudo permite o aprofundamento de questões específicas e foram desenvolvidos dentro das condições possíveis a pesquisadores individuais uma vez que são decorrentes de pesquisas em programas de Mestrado e Doutorado, eles deixam em aberto a necessidade de investigações sobre aspectos mais gerais dos programas desenvolvidos, tais como: qualidade da oferta, condições de realização, dificuldades estruturais para seu desenvolvimento em diferentes realidades, demandas ainda existentes que são informações relevantes para a tomada de decisões quanto às políticas formativas.

Dessa forma, evidencia-se que os esforços acadêmicos vêm alargando os horizontes de questionamento levantando dúvidas sobre a possibilidade de, por si só, o processo de certificação superior docente em massa servir ao enfrentamento das questões de melhoria da escola pública básica para a maioria da população, independentemente de políticas efetivas de valorização e melhoria das condições de trabalho dos professores. Entretanto, a sistematização dos dados obtidos em pesquisas dessa natureza continua a demandar o esforço de grupos de pesquisa que sejam capazes de integrar as informações obtidas em estudos mais abrangentes de maneira a compor um panorama das transformações ocorridas no campo da formação docente diante das novas modalidades formativas adotadas recentemente.

O debate segue em aberto e reclama novas investidas que, entretanto, não podem ser realizadas no modelo *fast food*, demandando, ao contrário, integração de informações em quadros teóricos aprofundados e sólidos decorrentes de esforço intelectual de um conjunto de pesquisadores e não de pesquisas isoladas e pontuais.

RESUMO: O artigo objetiva levantar, em meio eletrônico, os trabalhos produzidos sobre os programas especiais de formação de professores em serviço na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no cenário pós LDBEN 9.394/96, em vista do prazo estipulado nesta Lei para a certificação universitária destes profissionais. Tais cursos se constituíram mediante iniciativas de instâncias governamentais estaduais e municipais em parceria com instituições de ensino superior públicas e privadas visando atender à exigência legal. A base

de dados utilizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Por sua abrangência nacional entendeu-se que possibilitaria uma visualização da realidade brasileira no que tange às pesquisas sobre estes novos modelos formativos. O texto apresenta, inicialmente, um breve histórico da formação de professores no Brasil; na sequência são tecidas considerações acerca dos programas especiais; seguidas da apresentação dos dados obtidos mediante o levantamento. Os resultados destacam as múltiplas possibilidades teóricas que a ciência contemporânea oferece ao investigador na busca por apreender o fenômeno em questão; a predominância da abordagem qualitativa como paradigma de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação, responsáveis pela produção analisada, bem como alguns aspectos contraditórios e temáticas recorrentes.

Palavras-chave: Formação de professores. Programas especiais. Formação em serviço.

ABSTRACT: The article aims to study throughout electronic media the academic papers and studies produced on special programs of children education teachers formation and the initial years of elementary teaching within the scenario post LDBEN 9.394/96 in view of the time specified in this law for university certification of these professionals. Such courses were instituted by means of municipal and state governmental initiatives in partnership with public and private university institutions aiming to fulfil legal requirements. The data basis used was The Digital Brazilian Library of Thesis and Dessertations coordinated by The Brazilian Institute of Information on Science and Technology. Because of its national dimension it was understood that it would possibly be able of showing the Brazilian research reality on these new formative patterns. the text presents initially a breaef history of the formation of teachers in Brazil; after that, some considerations is done about special programs; followed by the data found through the research. The results show the multiple theoretical possibilities that the contemporaneous science suggest to the investigator in search of learning the matter in quest; the prevalence of qualitative approach as the research paradigm in post graduation education programs responsible for the analyzed production, as well as some contradictory aspects and current issues.

Keywords: Training of teachers. Special programas. In-service training.

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 1998.
- ANDRADE, R. R. M. de. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre 1999 a 2003**. 2006. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; *et. al.* O estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf> Acesso em: 12 out. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**, p. 63-74. São Paulo: Escritura, 1997.
- ANGELUCCI, C. B.; *et. al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf> Acesso em: 18 set. 2011.
- BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério na Brasil**. 2008. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BORGES, C. J. **Formação e profissionalização de professores leigos em Rondônia: um estudo de caso – o PROHACAP (Programa de Habilitação e Capacitação de Professores)**. 2011. 417 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, SP, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 06/09/2011.

BRZEZINSKI, I. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DELEUZE G.; GUATTARI, F. **Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. 2003. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2003.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 10 dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

LAHIRE, B. **O homem plural: as molas da acção**. São Paulo: Editora Piaget, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom quixote, 1997.

PEDROSA, L. D.; SANFELICE, J. L. Educação como estratégia política do Banco Mundial: o programa de capacitação de professores (PROCAP) em Minas Gerais. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**: educação escolar em perspectiva histórica, III, 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 7 a 10 dez. 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/193.pdf> Acesso em: 24 jul. 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. **31ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 19-22 de outubro de 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20-%20dermeval%20saviani.pdf Acesso em: 04 ago. 2011.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **O perfil dos professores**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo, SP: Moderna, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> Acesso em: 05 jan. 2012.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. São Paulo: Edições 70, 1989.

VIERA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. **História da formação de professores no Brasil**: o primado das influências externas. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf Acesso em: 25 out. 2011.

VGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo I (e demais). Madri: Aprendizaje Visor, 1991 (e outros).

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido em abril 2014

Aprovado em maio 2014

Necessidades Produtivas e Exigências de Formação: a filosofia no currículo escolar do ensino médio¹

Productive Necessities and Demands of Formation: the philosophy in the high school curriculum

Cleder Mariano Belieri

Doutorando em Educação – UEM

email: bellieri@gmail.com

Marta Sueli de Faria Sforni

Programa de Pós-Graduação em Educação – UEM

email: martasforni@uol.com.br

O recente retorno² da disciplina de Filosofia aos currículos escolares da Educação Básica tem suscitado debates sobre as razões da presença e da ausência dessa área do conhecimento como componente da formação básica. Em diferentes períodos históricos esse tema provocou discussões, tanto no meio acadêmico brasileiro como no contexto da própria escola, movidas por questões referentes à política educacional, legalidade, currículo, conteúdo, forma e papel dessa disciplina na formação dos estudantes.

Não raro, considera-se que o potencial que o ensino de Filosofia tem na formação de sujeitos críticos seja a razão da sua ausência nos currículos escolares em alguns momentos históricos considerados mais conservadores do ponto de vista político. Contudo, podemos perceber que mesmo em momentos históricos, como no Brasil Colônia, em que a postura de oposição à organização político-econômica não era vista com “bons olhos”, a Filosofia esteve presente

¹ Este artigo está vinculado a uma pesquisa de pós-graduação *stricto sensu*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

² A Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, alterou o Art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio.

como componente curricular no sistema de ensino. Tal fato refuta, portanto, a ligação automática entre a oscilação da Filosofia como componente curricular e o suposto interesse e desinteresse pela formação crítica. Isso nos permite perguntar: quais fatores têm determinado a presença e a ausência da Filosofia nos currículos escolares do Ensino Médio Brasileiro?

Na tentativa de chegarmos a respostas para essa questão, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Por meio dela procuramos verificar as características políticas e econômicas dos momentos em que a disciplina esteve ou não presente na matriz curricular e a perspectiva de formação assumida pela instituição escolar em cada momento. Durante o estudo, a nossa atenção esteve dirigida à relação entre a presença/ausência da filosofia no currículo escolar e a organização político-econômica sob a qual a sociedade brasileira estava assentada, em diferentes períodos históricos da educação brasileira. Esses períodos, dispostos aqui de forma linear, compreendem o Brasil Colônia, a Reforma Pombalina, o período pós-guerra e o período de redemocratização do país e a inserção do Brasil no contexto político-econômico neoliberal.

A Filosofia como componente curricular no Brasil Colônia

O Brasil Colônia contou com a presença da Companhia de Jesus, que, como sabemos, tinha como um de seus objetivos conter o avanço da Reforma Protestante nas novas colônias europeias, sendo responsável pela instrução escolar dos dirigentes das colônias e pela catequização dos já “habitantes das novas terras”. Na instrução oferecida pelos Jesuítas, a Filosofia se fazia presente. Segundo Lima (2005), a educação nesse período era regida por uma

[...] concepção de ensino-aprendizagem de Filosofia marcadamente enciclopédica, de caráter autoritário e conservador, baseada nas diretrizes da Companhia de Jesus [...] normas sistematizadas pelo *Ratio Studiorum* (LIMA, 2005, p. 19-20, grifos do autor).

Por ser uma educação organizada nos moldes da Escolástica, havia um controle minucioso, de modo especial sobre os professores de Filosofia e Teologia, para que a leitura dos textos filosóficos e teológicos escolhidos para o ensino e as questões trabalhadas não suscitasse o sentimento de espírito exageradamente livre e comprometessem os dogmas católicos (LIMA, 2005). Caso houvesse professores com inclinação para uma atividade pedagógica que

se contrapusesse a esse modelo de educação, esses deveriam ser afastados do exercício da docência.

De modo geral, cabia ao aluno acolher e memorizar o conhecimento tal como transmitido pelo professor para que pudesse ser bom súdito, recebendo, com base em uma concepção essencialista, os valores, o correto modo de agir e a mais adequada forma de ação política. Considerava-se que esse conhecimento, fundado no pensamento religioso católico/cristão, ajudaria o homem a se reencontrar com sua verdadeira essência e garantir a salvação de sua alma. Nesse contexto, o conhecimento da doutrina e dos dogmas católicos era considerado condição necessária para ser um “bom cristão”.

Apesar de apontarmos esses aspectos no ensino jesuítico, não temos a intenção de realizar um julgamento anacrônico, desmerecendo o potencial revolucionário do *Ratio* no que se refere a sua contribuição para a “[...] superação das práticas educativas medievais em direção à pedagogia moderna” (SAVIANI, 2005, p. 7), mas apenas destacar o caráter assumido pelo ensino de Filosofia nesse momento histórico.

No Brasil Colônia, enquanto a elite recebia uma educação erudita, os demais continuavam desprovidos do conhecimento sistematizado. No ensino de conteúdos sistematizados, reservado a um grupo favorecido economicamente, o que se esperava do aluno era que ele desenvolvesse a capacidade da memória e de repetição dos valores e normas estabelecidas socialmente, garantindo assim a permanência das condições sociais que os mantinham no poder. Severino (1986) enuncia que essa concepção sob a qual se assenta esse modelo educacional

[...] desempenha uma função ideológica: camufla as reais condições da existência social e ainda faz com que a sociedade as represente como legítimas, merecedoras de todo o assentimento (SEVERINO, 1986, p. 70).

Esse modelo educacional acabava impedindo que outro tipo de concepção filosófica existente pudesse ser transmitido aos jovens, tentando, assim, atrofiar reflexões que não estivessem de acordo com as diretrizes vigentes. Nesse período, segundo Severino (1986), o ensino de Filosofia e das outras áreas do conhecimento estava a serviço de interesses históricos específicos da sociedade pré-capitalista.

A educação no Brasil Colônia ajudava a tornar legítima a superestrutura organizada sobre os ideais mercantilistas, formando um indivíduo que pudesse

garantir a efetivação dos interesses políticos e econômicos dos dirigentes da Colônia e da Metrópole. Nesse período, havia, por um lado, concentração dos meios de produção nas mãos de um pequeno grupo de “fidalgos” proprietários de terra e, por outro, um grande número de trabalhadores dependentes desse meio de produção para garantir a própria sobrevivência. Para que essa configuração político-econômica fosse mantida, postula Souza (1992), era necessária uma política educacional que possibilitasse a dependência intelectual, pelo atrofiamento de livres reflexões e pela ausência da crítica.

Assim, as políticas educacionais voltavam-se para a efetivação de uma educação formal que visava suprir e manter a relação de dependência da Colônia em relação à Metrópole, sendo que a primeira deveria fornecer reservas de vegetais e minerais para a segunda, evitando a autonomia desta em relação àquela. Conforme Severino,

[...] a impregnação ideológica ajuda a manter inalteradas as condições objetivas da existência (alienação objetiva) e reforça a percepção enviesada dessas condições pela consciência (alienação subjetiva) (SEVERINO, 1986, p. 70).

Naquele contexto, o ensino de Filosofia não era autônomo, mas adaptava-se ao modelo de formação que se esperava da escola, contribuindo para manter o poder nas mãos da monarquia, contribuindo para a manutenção da estrutura social que vigorava nesse período.

O Ensino de Filosofia a partir da Reforma Pombalina

A disseminação das ideias iluministas no Brasil Colônia começa a transformar a concepção educacional influenciada pelo pensamento tomista. A Reforma Pombalina, ocorrida a partir de 1759, ano em que os jesuítas foram expulsos do Brasil, representou o marco da superação dessa concepção religiosa de educação, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela instrução pública. Essa nova política educacional era inspirada nos ideais iluministas, sem romper de forma definitiva sua ligação com a Igreja, pois naquele período o Império Português ainda era unido à Igreja pela política do padroado.

Severino (1986) propala que a Reforma Pombalina não representou o fim do pensamento escolástico no Brasil, pois até nos dias atuais esse pensamento medeia a relação de muitas pessoas com a realidade. Contudo, naquele pe-

ríodo o ensino de Filosofia por razões da sua própria natureza não se vincula à necessidade iluminista de explicar o mundo por meio da observação e da experimentação e, assim, começa ser desvalorizado na formação secundária. Isso fazia com que fossem abominadas as obras filosóficas dos antigos, de modo particular as de Aristóteles e as de Tomas de Aquino. As grandes revoluções científicas da modernidade, originadas pelas novas necessidades produzidas pela mudança do homem em seu modo de produzir a existência, sob a forma do capitalismo industrial, colocam-no em um novo lugar em relação ao cosmos, modificando, assim, a sua forma de pensar o mundo e de produzir conhecimento.

Com base no exposto, podemos considerar que, nesse período, por não atender às novas necessidades materiais imediatas da sociedade, tal como fazem as ciências físicas e naturais, o ensino de Filosofia fica mais voltado à formação do bacharel com a finalidade de suprir “[...] os quadros políticos e administrativos para burocracia estatal” (LIMA, 2005, p. 22).

Por meio do contato com a ciência experimental moderna, os novos professores “leigos, filhos de proprietários rurais” (HORN, 2002, p. 21), substituem a organicidade, a sistematicidade, a linearidade curricular, a especificidade dos métodos e dos materiais e a organização progressiva do ensino, presentes no modelo jesuítico, por aulas de disciplinas isoladas. Nessa organização, o indivíduo deveria ser instruído mediante os conhecimentos das ciências naturais. Contudo, o ensino de Filosofia, oferecido a uma pequena parcela da sociedade, continua nos moldes da escolástica.

Nesse contexto, que se estenderá até a Primeira República, a escolha dos conteúdos a serem ensinados tem como critério a sua relação com a lógica e a ética, sendo “[...] esta última quase sempre sob o título — e enfoque ‘moral’” (HORN, 2002, p. 24). Desse modo, a intenção com o ensino de Filosofia, após o advento do estado laico brasileiro no século XIX, era o de formar não mais o “bom cristão”, mas o “bom cidadão”.

Isso ficou mais evidente com a Proclamação da República, em 1889, quando, “[...] sob a influência de Filosofia liberal-positivista, o ensino escolar passa a ser um veículo para disseminar os princípios e os valores do novo modelo econômico e político [...]” (LIMA, 2005, p. 23), acreditando-se que a educação ajudaria a resolver os problemas sociais do país. Nesse período são

instituídas disciplinas de cunho científico nos currículos escolares, em razão da ênfase atribuída às ciências pela modernidade, reduzindo a Filosofia às *humanidades literárias*.

As constatações sobre a presença e a ausência da Filosofia até aqui apresentadas reforçam a ideia de que, no interior das políticas educacionais, sua inclusão ou exclusão nos currículos escolares depende da importância que a elite econômica lhe atribui no desenho econômico, político e social que esboçam para manter as estruturas sociais que estão postas.

Lima (2005), analisando as reformas educacionais posteriores à Reforma Pombalina como a reforma de Epitácio Pessoa (1901), a Rivadávia Corrêa (1911) e a Gustavo Capanema (1942), destaca uma inconstância acerca da Filosofia como componente curricular, constando que, quando presente, seu ensino manteve-se enciclopédico, elitista, transmissivo e assimilativo. A Filosofia como componente curricular ainda parecia seguir a orientação escolástica de contribuir com a formação de um indivíduo moral, estando destinada a auxiliar o desenvolvimento de um comportamento moral diante das adversidades sociais como a falta de trabalho, a violência e outras que fazem parte de uma sociedade que sobrevive à custa de “relações de exploração” (SAVIANI, 2005, p. 19).

O Ensino de Filosofia no período pós-guerra

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, o período compreendido pela história político-econômica como o de pós-guerra ou da guerra fria, o mundo ficou polarizado em dois blocos: o capitalista, representado pelos Estados Unidos da América, e o bloco socialista, representado pela ex-União Soviética. Nessa época, foi instalado no Brasil um regime político ditatorial, controlado pelos militares e apoiado pelas potências capitalistas, com a intenção de proteger o país dos ideais socialistas, abafar a movimentação política e consolidar a inserção do país no “capital multinacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 28). Nesse contexto, a Filosofia foi afastada dos currículos dos cursos secundários de forma gradativa, permanecendo como uma disciplina optativa dos currículos escolares (ALVES, 2002). Nesse período, houve o cerceamento da crítica, da liberdade de expressão e de pensamento. O fato de essa área do conhecimento requerer as capacidades de

reflexão e de crítica sobre a realidade por meio de um pensamento livre foi um dos motivos pelos quais ela foi retirada dos currículos escolares.

A esse motivo de exclusão da Filosofia, somou-se a outro vindo diretamente das demandas do setor produtivo com as novas configurações da produção capitalista, após a segunda guerra mundial. Conforme Coriat (1985), os limites da rigidez de modelos de produção taylorista/fordista foram revelados diante das novas necessidades que surgiam. Para Harvey (1992), um dos efeitos do período pós-guerra foi o fato de se perceber que os indivíduos com pouca qualificação poderiam realizar tarefas sozinhos, obtendo, assim, maior desempenho. Isso ocorreu devido à falta de trabalhadores especializados para atender à demanda gerada pelo setor industrial.

Nessa perspectiva, a partir de 1960, de acordo com Coriat (1985) e Harvey (1992), tem início uma intensa mudança na configuração do modo de produção capitalista, marcada pela passagem do modelo rígido de produção instituída por Taylor e Ford para o modo de acumulação flexível.

A acumulação flexível, na concepção de Harvey,

[...] envolve rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 1992, p. 140).

A acumulação flexível coloca-se contrária à subdivisão do trabalho, requerendo um trabalhador polivalente e flexível às mudanças que podem ocorrer no mundo do trabalho. Harvey (1992) argumenta que na flexibilização do modo de produção ocorre o aumento da competição entre os indivíduos pelos postos de trabalho, porque um mesmo trabalhador pode desenvolver diferentes tarefas em um mesmo setor de produção. Assim,

No contexto da produção da acumulação flexível observam-se: o desemprego estrutural; o aumento da competição; a exigência de novas habilidades, ao mesmo tempo em que as outras desaparecem ou ficam obsoletas [...] (GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 79).

Shiroma, Moraes e Evangelista propalam que é para sobreviver à crise econômica internacional – “[...] estagflação, aumento do preço do petróleo, crise fiscal do estado [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 35)

– que o capital sofre uma mudança no modo de sua organização. Essa mudança refere-se à passagem do modelo rígido da produção taylorismo/fordismo para o toyotismo – modelo flexível à demanda do mercado.

Nesse contexto de reestruturação do capital, a Filosofia foi retirada dos currículos das escolas públicas brasileiras pela publicação da lei 5.692, de 1971. Com essa lei, se instaura de modo oficial a educação tecnicista no Brasil. Com isso, as políticas educacionais atendem a necessidade de profissionalizar os estudantes das escolas públicas para que fossem atendidas as novas demandas do sistema econômico, de modo a impulsionar o desenvolvimento da economia. Pregava-se que quanto mais especializado fosse o indivíduo, maior seria a sua garantia de pleno emprego.

Considerando-se que a educação era pensada sob o ponto de vista do pragmatismo, não se vê motivos para que a Filosofia continuasse ocupando um lugar no currículo escolar. O que se pretendia nesses níveis de ensino era qualificar os trabalhadores para atender às novas exigências do mercado de trabalho, haja vista que nesse período a educação era entendida

[...] como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado [...] (SAVIANI, 2005, p. 21).

A Filosofia foi acusada de não atender aos interesses econômicos, ideológicos e políticos do momento, que se reconfiguravam sob os princípios da acumulação flexível. Esse fato dispensava do trabalhador a capacidade de reflexão e crítica da realidade e valorizava a polivalência e adaptação do sujeito às mudanças do capital. Dessa maneira, esse seria outro elemento que, de forma relacionada à acusação feita à Filosofia pelos militares, de ameaçadora da ordem política social do país, retirou o seu ensino dos currículos escolares.

Com a Filosofia retirada dos currículos, em seu lugar foi inserida, de forma obrigatória, a disciplina de Educação Moral e Cívica, a qual se constituirá no currículo escolar em um meio de formar o estudante brasileiro tendo em vista a Doutrina de Segurança Nacional. A partir das afirmativas sobre a reorganização do capital no período pós-guerra, acredita-se que o menos desejado era que o trabalhador realizasse reflexões acerca da sua condição humana, que refletisse sobre e analisasse a sua ação prática no mundo. A falta de refle-

xão e de análise por parte do trabalhador, sobre a sua condição humana, manteria a sua compreensão no nível da experiência cotidiana. Acreditamos que a Filosofia, pelo seu potencial crítico e reflexivo, poderia ser um empecilho para que a sociedade avançasse nos novos rumos definidos pelo capital.

O Ensino de Filosofia no período de redemocratização do país: em busca da criticidade

A ausência da Filosofia nos currículos escolares na década de 1970 não foi aceita passivamente e o período foi marcado por mobilizações em prol do retorno da Filosofia às salas de aula.

Em meados de 1970, teve início

[...] uma luta pela reversão do processo de extinção, e o primeiro passo se dá com a criação do Centro de Atividades Filosóficas, mais tarde, transmutando-se a sua denominação para Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) (LIMA, 2005, p. 25).

Essa Sociedade tinha por objetivo criar um espaço de debate sobre a volta da Filosofia aos currículos, discutindo também os conteúdos e as formas de ensiná-los. Carminat (1997) informa que a SEAF contribuiu para fortalecer as discussões sobre o ensino de Filosofia em vários pontos do país, apostando em uma Filosofia como instrumento para a crítica.

Vale lembrar que, em 1980, “[...] também se fortaleceram e irromperam intensos movimentos sociais marcados pela autonomia e contestação à ordem estabelecida [...]” (LIMA, 2005, p. 30), como o movimento dos operários, bancários, professores e petroleiros. Paralelamente às mobilizações trabalhistas, intensificam-se as discussões acerca da volta da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e da Sociologia aos currículos escolares em encontros, seminários, reuniões em nível regional e nacional.

Temos aqui uma situação que deve ser observada: a relação entre o período de redemocratização em que o Brasil vinha passando e a necessidade de ensinar uma Filosofia Crítica. A formação escolar para a parcela da sociedade contrária ao capital parece estar voltada à formação de um pensamento crítico com base no qual, o indivíduo consiga refletir e analisar o mundo que o cerca, reconhecendo as contradições do regime ditatorial imposto pelo golpe militar

de 1964. Isso pode ser observado, de acordo com Lima (2005), em uma das reuniões da SEAF:

[...] a Filosofia é ‘uma disciplina normativa imprescindível para proporcionar ao aluno um raciocínio metódico, sustentado num repertório cultural humanístico, que lhe permita compreender o mundo que o cerca’ (NIELSEN NETO, 1986, p.13, apud LIMA, 2005, p. 27).

Conforme o exposto, percebemos indícios históricos da preocupação com a metodologia, os conteúdos que deveriam ser ensinados e as capacidades humanas que deveriam ser desenvolvidas mediante o ensino dessa área do conhecimento. Considera-se que a promoção da crítica ocorre, segundo Nielsen Neto (1986), caso o aluno receba na escola “[...] instrumentos intelectuais capazes de proporcionar-lhe nova visão histórica, quando a realidade que o cerca se modifica” (NIELSEN NETO, 1986, p.14, apud LIMA, 2005, p. 27). Nesse sentido, completa: “[...] não é transformando a aula em assembleia que obteremos alunos participantes” (NIELSEN NETO, 1986, p. 14, apud LIMA, 2005, p. 27).

A postura de Nielsen Neto (1986) reflete o modo de pensar dos contrários ao governo militar. Essa nova postura mudaria a trajetória do ensino de Filosofia no Brasil de um ensino enciclopédico, que visava à memorização dos conteúdos, para um ensino que instrumentalizasse o aluno para a crítica social. Nesse momento, em termos legais, havia uma orientação sobre a importância do ensino de Filosofia nos cursos de 2º grau, atual Ensino Médio, mas não a tornava obrigatória no currículo escolar desse nível de ensino.

O Ensino de Filosofia em um contexto neoliberal

O contexto de reestruturação do capitalismo, conhecido como neoliberalismo, exigiu um processo de intensa mudança para atender às exigências apresentadas pelo capital. O Ensino Médio brasileiro, em meados da década de 1980, passou por um novo processo de reformulação.

Nesse contexto, iniciam-se os debates para a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa nova Lei traz de volta a obrigatoriedade de Filosofia nos currículos escolares. Destarte, seus princípios gerais foram influenciados pelas exigências do novo modelo de produção capitalista, tanto

em relação ao conteúdo quanto no que se refere a sua contribuição na formação do indivíduo. Isso pode ser verificado, segundo Mendes, no embate entre os segmentos que se organizaram para a elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

De acordo com Mendes,

Efetivamente, o embate se deu entre o segmento de iniciativa popular, com projeto que propunha uma LDB voltada para os interesses da escola pública, e um projeto de iniciativa dos representantes políticos do capital, que propunha uma LDB voltada para os interesses da iniciativa privada e defensores dos interesses do capital internacional globalizado (MENDES, 2008, p. 35).

A nova LDB, Lei nº. 9394/96, foi aprovada em um contexto de intensa reestruturação da economia brasileira pelo viés do neoliberalismo. E, dos dois projetos apresentados, um voltado à escola pública e outro para os interesses da iniciativa privada, venceu o segundo, contemplando os anseios dos representantes políticos do capital e da economia internacional. Na educação, tal reestruturação implicou passar

[...] para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2002, p. 51).

Diferente da crença de que a escola prepararia os indivíduos para ocuparem determinadas vagas no mercado de trabalho, como se a formação profissional fosse sinônimo de “pleno emprego”, passa a vigorar a ideia de que será o próprio indivíduo, pela sua constante capacitação profissional, quem abrirá a possibilidade para que ocupe um posto de trabalho. Nesse contexto, o indivíduo passa a ser responsabilizado pelo seu desemprego e a escola supostamente oferecerá os meios que permitirão ao indivíduo disputar vagas no mercado de trabalho (SAVIANI, 2005).

Mendes (2008) assinala que o ponto forte do discurso governamental era a assertiva de que o Brasil era um país defasado economicamente em relação às grandes potências capitalistas como os Estados Unidos da América, Inglaterra, Alemanha e França, e assim, justificava-se a necessidade de serem feitos alguns ajustes para que o país pudesse estar em consonância com a ordem do mercado mundial. A reforma na educação era um dos alvos para que, de acor-

do com o governo do então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), acontecesse uma reestruturação da economia brasileira dentro da nova ordem econômica.

Reestruturar a economia no interior dessa nova ordem consistia em primeiramente conceber um Estado sem lutas de classes e menosprezar todas as compreensões político-sociais que concebessem a existência de uma sociedade dividida em classes e a necessidade de torná-la igualitária.

Um documento que influenciou de modo mais significativo a elaboração da atual LDB que acabou, conforme Mendes (2008), representando os novos interesses do modo de produção capitalista em relação à educação, foi o Relatório Jacques Delors. Intitulado como *Educação: um tesouro a descobrir*, esse relatório foi elaborado para responder às exigências do mundo capitalista do final do século XX. Foi produzido e organizado pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (UNICEF), *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD) e o *Banco Mundial*. Os pressupostos nele presentes subsidiaram as políticas educacionais nos países chamados, pelas potências capitalistas, de “países em desenvolvimento”, dentre eles, o Brasil. Esse documento foi publicado no Brasil por meio de uma parceria entre a UNESCO e o Ministério da Educação (MEC).

A reforma educacional sinalizada como necessária pelo Relatório Jacques Delors visava a atender aos interesses do capital e deveria por em prática uma educação fundada nos princípios da qualificação para o trabalho e para exercício da cidadania, com o objetivo de levar o indivíduo a prezar por aspirações que fossem comuns a todos. Isso ocorreria mediante uma educação escolar que desenvolvesse nos indivíduos a vontade de viver juntos, despertasse em cada pessoa os princípios da solidariedade, do espírito de ajuda mútua e da criatividade, na intenção de formar um indivíduo capaz de viver em um mundo complexo e dinâmico, tornando-o sensível e flexível às constantes mudanças ocorridas na sociedade, advindas das transformações que ocorressem no curso da economia mundial e, conseqüentemente, no mundo do trabalho. Dessa maneira, a intenção era formar “[...] para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1996, p. 72).

A educação passa a ser vista pelos defensores do capital como uma das responsáveis pela defasagem econômica brasileira em relação às grandes potências capitalistas. Para esses defensores, o mau gerenciamento educacional levou aos grandes índices de exclusão, que segundo o governo de Fernando Henrique Cardoso, podiam ser percebidos pelas altas taxas de repetência e evasão.

Apesar da forte influência externa na elaboração da nova LDB, havia também demandas internas que precisavam ser contempladas no jogo de forças que se instaura nesse momento. Assim, oficializou-se a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de Filosofia e de Sociologia no Ensino Médio. A importância e a função da Filosofia foram apresentadas nessa Lei, de forma indireta no Artigo 35, pelo qual se afirma ser necessário, na formação escolar, “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (inciso III). Já no Artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, consta que o papel da Filosofia na Educação Básica é abordado de forma mais direta ao ser feita a referência ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia” como “necessários ao exercício da cidadania”.

Para atender às reivindicações dos diversos movimentos ocorridos no país e às novas necessidades econômicas, a atual LDB tornou obrigatória a Filosofia como conteúdo curricular, mas seu conteúdo e objetivo são readequados à perspectiva de formação assumida pelos organismos internacionais, vinculando-os ao ensino de valores morais, com a função de desenvolver nos indivíduos os laços de solidariedade, cooperação, respeito às diferenças, tentando agregar o que o capital desagrega. Ao finalizar o Capítulo 2 do Relatório Delors, intitulado “Da Coesão Social à Participação Democrática”, são apresentadas as “dicas e recomendações” para a educação. Dentre elas o novo entendimento do que seja o papel da escola e das relações humanas almejadas:

A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional (DELORS, 1996, p. 59).

Nesse contexto, a Filosofia é aceita por ser considerada importante para a formação do indivíduo capaz de trabalhar de forma cooperativa com vistas ao aumento da produtividade ou até mesmo para “combater o egoísmo excessivo”. Enfim, diante da necessidade do capital de manter a harmonia social por

meio do “aprender a viver juntos”, mesmo quando os laços sociais estão rompidos, é transferida “parte dessa tarefa para o sistema educacional” (LEONEL, 2007, p. 57), com a intenção de “apaziguar as diferenças econômicas, sociais, raciais e culturais” (SFORNI, 2004, p. 76) existentes na sociedade.

Considerações finais

Por meio do estudo realizado, chegamos à conclusão de que as políticas públicas educacionais que mantiveram ou retiraram a Filosofia dos currículos escolares foram respostas às necessidades de estruturação ou reestruturação do capital ao longo da história da educação brasileira, buscando a constituição de uma educação que torna o indivíduo adaptável às exigências desse modo de produção.

Nesse sentido, o desenvolvimento previsto para o indivíduo estaria centrado em capacidades que atendessem às exigências do sistema econômico. A presença da Filosofia na escola só era defendida pelos órgãos oficiais que definiam as políticas públicas educacionais, quando considerada capaz de contribuir de alguma forma com as exigências de formação gestadas no interior do sistema econômico.

Cabe, porém, destacar que essas determinações nem sempre foram aceitas com passividade, elas foram motivo de resistência e tensões na área. Outras perspectivas de formação eram discutidas nas escolas e no meio acadêmico, o que foi favorável para a organização dos profissionais da área. A defesa da SEAF de que a Filosofia deveria proporcionar ao aluno, com base na leitura de textos clássicos, o desenvolvimento de uma reflexão rigorosa comprometida com a transformação da realidade, mesmo que não tenha sido assumido pelas políticas públicas como norteadora de seus encaminhamentos, permanece viva no horizonte de lutas quando se tem como objetivo um ensino de Filosofia comprometido com o desenvolvimento integral do ser humano.

RESUMO: A disciplina de Filosofia não teve presença constante no currículo da Educação Básica ao longo da história da educação brasileira. Essa inconstância foi o motivo que desencadeou a necessidade de realização de uma investigação sobre os fatores que determinam sua inclusão/exclusão no Ensino Médio Brasileiro. A pesquisa foi realizada mediante um estudo bibliográfico e documental a fim de analisar a constituição histórica da disciplina de Filosofia nesse nível de ensino. O período de delimitação da pesquisa foi do Brasil Colônia à inserção do Brasil no contexto político-econômico neoliberal. O estudo revelou que a oscilação da presença da Filosofia nos currículos das escolas brasileiras foi influenciada pelas necessidades do setor produtivo, conforme as exigências de formação que se gestaram no interior do sistema econômico.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Política Educacional. Currículo.

ABSTRACT: The discipline of philosophy has not been a constant presence in the basic education curriculum throughout the history of Brazilian education. This inconsistency was the reason that triggered the need to conduct an investigation into the factors that determine its inclusion/exclusion in the Brazilian High School. The survey was conducted through a bibliographic and documental research in order to analyze the historical development of the discipline of philosophy in that level of education. The time period delimitation of the research was from the Colonial Brazil period to the insertion of Brazil in the neoliberal political-economic context. The study revealed that the oscillation of the presence of philosophy in the curricula of schools in Brazil was influenced by the needs of the productive sector, as the formation requirements that were started within the economic system.

Keywords: Philosophy. Education. Educational Policy. Curriculum.

Referências

ALVES, D. J. *A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores associados, 2002.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

CARMINATI, C. J. *O ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução* (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF). Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 1997.

CORIAT, B. O. Taylorismo e a Expropriação do Saber Operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Orgs.). *Sociologia do Trabalho*. Lisboa: A regra do jogo, 1985.

DELORS, J. et al. Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1996.

GALUCH, M. T. B.; PALANGANA, I. C. Experiência, Cultura e Formação no Contexto das Relações de Produção Capitalistas. *Intermeio* (UFMS), v. 14, n. 28, p. 71-87, 2008. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/intermeio28.html>

Acesso em 20 dez. 2012.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 45-59.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

HORN, G. B. *Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LEONEL, Z. Tendência atual da História da Educação. In: *Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores associados, 2007.

LIMA, M. A. C. *A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2005.

MENDES, A. A. P. *A construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio: análise a*

partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Curitiba, 2008.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. 2005.

Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

Acesso em 18 jan. 2011.

SEVERINO, A. J. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SFORNI, M. S. de F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino*: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin Editora, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, S. M. R. *Por que Filosofia?* — uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º grau. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

Recebido em março 2014

Aprovada em maio 2014

O Ensino de Botânica Escolar no Último Século em Portugal: análise de livros didáticos do ensino fundamental 1

The Teaching of Botany in Last Century in Portugal: analysis of school textbooks of primary school education 1

Fernando Guimarães

Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal
fernandoguimaraes@ie.uminho.pt

Paralelamente ao desenvolvimento de diferentes perspetivas sobre os conhecimentos científicos acerca das classificações biológicas (nomeadamente a taxonomia e a sistemática, incluindo a nomenclatura, a classificação, a história dos diversos sistemas de classificação e das escolas taxonómicas e dos Reinos dos seres vivos, conforme salientam diversos autores, entre os quais: STAFLEU, COWAN, 1979; CRONQUIST, 1981; RADFORD, 1986; JOLY, 1987; PANCHEN, 1992; ANGIOS PERM PHYLOGENY GROUP (APG), 2003; SANTOS, 2006; GUIMARÃES, SANTOS, 2009), em Portugal os diferentes Governos, ao longo do último século, induziram a introdução de novos conteúdos programáticos de Botânica no ensino das Ciências da Natureza escolarização básica e obrigatória das crianças – Ensino Fundamental 1 (denominado em Portugal de 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Desta forma, o ensino de Botânica complexifica-se paulatinamente com a emergência de novas realidades, com alterações curriculares e didáticas que acentuam as metamorfoses das suas dimensões. Uma das modificações verificadas prende-se com as mutações na denominação da área curricular em análise, desde as Ciências Naturais, Ciências Naturais, Ciências Geográfico-Naturais, Meio Físico e Social a Estudo do Meio, encontradas na legislação portuguesa.

Os livros didáticos têm para a escola uma importância fundamental na conformação das formas e dos conteúdos do conhecimento pedagógico, integrando aspetos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão através, por exemplo, das atividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas, desempenhando, assim, importantes funções pedagógicas e didáticas (FRACALANZA, MEGID-NETO, 2003; MOLINA, 1987). Nesta perspetiva, eles podem permitir aceder ao conhecimento da ideologia pedagógica e curricular subjacente, do modo como é entendido o processo de ensino e de aprendizagem que tem lugar na sala de aula e do papel que nele é reservado aos alunos e aos professores.

O estudo que agora se apresenta pretende atualizar um modo de entender o domínio disciplinar em que se inscreve, tendo na sua génese uma Dissertação de Doutoramento. Interessar-nos-á um dos domínios mais característicos da disciplina de Estudo do Meio no Ensino Fundamental 1: aquele descrito como Botânica; de facto, a leitura dos textos programáticos, a observação dos livros didáticos, em suma, a análise da teoria e da prática do ensino das Ciências da Natureza evidenciam a Botânica como sua componente estruturadora fundamental, em intenção e extensão, sendo um dos assuntos que tradicionalmente mais consistente e sistematicamente se apresentam como definidores daquela disciplina.

Período de análise, Objetivos e Objetos de Estudo

Este trabalho tem como período de pesquisa o século XX. Esta escolha deve-se ao facto de nesta fase terem ocorrido diversas reformas educativas, publicações de diversos livros didáticos, diferentes regimes de governação, diversas abordagens ao conceito de conservação biológica marcando algumas rupturas no sistema de ensino português, particularmente significativas para o Ensino Fundamental 1, que justificam a escolha de um período alargado.

São objetivos deste artigo contribuir para o conhecimento dos conceitos de Botânica existentes nos livros didáticos do Ensino Fundamental 1, no século XX em Portugal; e, compreender o modo como estes influenciaram e influenciam o ensino das Ciências da Natureza em Portugal.

O *corpus* de textos pedagógicos sobre o qual vai ser desenvolvido este nosso ensaio é constituído por livros didáticos de Ciências da Natureza. A

escolha de livros didáticos de Ciências da Natureza foi efetuada a partir do universo de publicações daqueles que são destinados ao Ensino Fundamental 1. Sobre este universo foi construída apenas uma amostra de 25 livros, publicados de 1903 a 1998, para efetuar a análise sujeita a algumas restrições. Para a constituição da nossa amostra, foram excluídos os livros didáticos que, não tinham, ou não faziam, referência a uma aprovação oficial em harmonia com os programas adotados e não apresentavam a data de publicação.

Explicitaram-se, ainda, dois outros princípios de constituição do *corpus* em função do período histórico em análise: de acordo com as diferentes tipologias usadas para os livros didáticos de Ciências da Natureza ao longo do século xx em Portugal usamos exemplares de Ciências/Ciências Naturais, Ciências Geográfico-Naturais, Meio Físico e Social e Estudo do Meio; a seleção do *corpus* foi orientada por critérios simultaneamente quantitativos e qualitativos, procurando-se assegurar a representatividade dos livros para o período histórico em referência, privilegiando a data de publicação dos mesmos em associação com a entrada em vigor dos novos textos programáticos. Por este processo, obtivemos a coleção de livros didáticos de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental 1 que se encontra na Tabela 1 – Amostra de vinte e cinco livros didáticos.

Tabela 1 – Amostra de vinte e cinco livros didáticos

Ano	Livros Didáticos
1903	CARDOSO, J. <i>Rudimentos de Ciências Naturaes</i> . (3. ^a Ed.). Porto: Livraria Editora, 1903.
1907	ALMEIDA, A. A. B.; CARDEIRA, J. E. <i>Ligeiras Noções de Ciências Naturais</i> . (3. ^a Ed.). Lisboa: Livraria Ferreira Editora, 1907.
1910	(s. autor). <i>Sciências Naturais</i> . (9. ^a Ed.). Porto: Casa Editora de António Figueirinhas, 1910.
1914	ARAÚJO, J. M. B. <i>Breves Noções de Ciências Naturais</i> . (6. ^a Ed.). Porto: Companhia Portuguesa Editora, 1914.
1916	ANDREA, E.; MAGNO, A. P. <i>Sciências Naturais</i> . (6. ^a Ed.). Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa, 1916.
1920	BORGES, F. N. S. <i>Sciências Naturais</i> . (10. ^a Ed.). Porto: Livraria Fernandes, 1920.
1922	VASCONCELOS, A. <i>Sciências Histórico-Naturais e Físico-Químicas</i> . (3. ^a Ed.). Porto: Companhia Portuguesa Editora, 1922.

1925	JÚNIOR, J. B. N. <i>Simplex Noções de Ciências Naturais</i> . (9. ^a Ed.). Lisboa: Livraria Rodrigues, 1925.
1928	VASCONCELOS, A. <i>Ciências Físico-Naturais Higiene e Agricultura</i> . (8. ^a Ed.). Porto: Tipografia Central, 1928.
1930	SANTOS, C. <i>Elementos de Ciências Naturais. 4.^a Classe</i> . Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco, 1930.
1933	(s. autor). <i>Ciências Naturais. 4.^a Classe</i> . Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas, 1933.
1942	BARROS, T. <i>Ciências Naturais</i> . Porto: Editora Educação Nacional, 1942.
1950	PINHO, A. <i>Ciências Naturais. 4.^a Classe</i> . Porto: Livraria Simões Lopes, 1950.
1960	CARVALHO, P. <i>Ciências Geográfico-Naturais. 4.^a Classe</i> . Porto: Porto Editora, 1960.
1968	LOPES, C. F.; RODRIGUES, J. <i>O mundo que te cerca e de que fazes parte. Ciências Geográfico-Naturais. 3.^a Classe</i> . Porto: Livraria Figueirinhas, 1968.
1974	RAMIRO, M. <i>Ciências Geográfico-Naturais. 4.^a Classe</i> . Porto: Porto Editora, 1974.
1982	CARVALHO, P. <i>Por caminhos não andados... Meio Físico e Social. 4.^o Ano</i> . Porto: Porto Editora, 1982.
1984	MONTEIRO, A. <i>Ecos de Portugal. Meio Físico e Social. 4.^o Ano</i> . Coimbra: Livraria Arnado, 1984.
1986	MOREIRA, H.; MOUTINHO, M.; OLIVEIRA, L. <i>Bom Dia! Meio Físico e Social. 4.^o Ano</i> . Porto: Porto Editora, 1986.
1989	PINTO, A.; CARNEIRO, M. A. <i>O Bambi descobre... Meio Físico e Social. 2.^o Ano</i> . Porto: Porto Editora, 1989.
1990	RAMOS, J.; RAMOS, J. <i>Coca-Bichinhos. Meio Físico e Social. 4.^o Ano</i> . Porto: Porto Editora, 1990.
1995	MONTEIRO, A. <i>Magia do Saber. Estudo do Meio. 4.^o Ano Ensino Básico</i> . Coimbra: Livraria Arnado, 1995.
1996	BARROS, H. M.; NUNES, M. H. <i>Crescer com os outros. Estudo do Meio. 2.^o Ano 1.^o Ciclo</i> . Amadora: Raiz Editora, 1996.
1997	MONTEIRO, A. <i>Saber quem Somos. Estudo do Meio. 3.^o Ano Ensino Básico</i> . Coimbra: Livraria Arnado, 1997.
1998	BORGES, F.; LIMA, J.; FREITAS, M. <i>Andorinha Turrinha. Estudo do Meio. 4.^o Ano Ensino Básico</i> . Porto: Porto Editora, 1998.

Procedimentos de Análise

Pretendemos analisar a Botânica nos livros didáticos do Ensino Fundamental 1, no século XX em Portugal, numa abordagem pluri perspectivada, interpretativa e crítica, através da observação de textos – livros didáticos de Ciências da Natureza, que ao longo do último século sofreram alterações na

sua denominação. Foi um esforço de pesquisa que exigiu a interpretação do que é entendido, do ponto de vista formal (legislação e livros didáticos), o ensino das Ciências da Natureza e, mais particularmente, o ensino de Botânica e o conhecimento científico.

Pretendeu-se, assim, privilegiar uma abordagem histórica da Botânica (SANO, 2004) e do ensino das Ciências da Natureza que não se configurasse em um reducionismo disciplinar excessivo, estando aberto aos olhares de outras ciências e em uma leitura ampla dos fenômenos da educação que considerasse as suas condições históricas, sociológicas, fisiológicas, psicológicas, sociais e contextuais.

Para o conhecimento da Botânica nos livros didáticos do Ensino Fundamental 1 no século xx em Portugal, optamos pela realização de uma investigação documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com a procura de bibliografia, legislação e livros didáticos; assim, pudemos privilegiar o estabelecimento de relações interdependentes entre a construção teórica e os dados empíricos obtidos, em uma situação de constante contraponto mas, também, de reforço mútuo. Este método, a análise documental, é adequado para recolher dados já impressos e que não variam com a memória humana se bem que não deixem de revelar informações seletivas, portanto, tendenciosas, uma vez que os documentos contêm apenas o que foi decidido registrar, omitindo aspectos inconvenientes (BELL *et al.*, 1984, p. 85).

Em essência, esta investigação enquadra-se em abordagens balizadas por análises interpretativas do objeto de estudo, não assentando na sequência que parte da teoria para a colocação de hipóteses, a que se segue a recolha de dados, com base nas quais se retirarão conclusões, pela testagem dessas hipóteses derivadas da teoria geral. Advoga-se antes que, considerando-se os conceitos disponíveis, na investigação interpretativa se verifica um movimento de vaivém constante entre teoria e recolha de dados, não havendo pois aquele conjunto rígido de etapas predeterminadas que, de acordo com Giordan (1999, p. 49), “um tal processo é um modelo idealizado; ou seja é demasiado perfeito para ser verdadeiro!”. Assim, a investigação incide sobre os processos educativos, laborando de modo sistemático com dados complexos e, acentuando precisamente essa complexidade da realidade educativa.

O modo de análise dos dados tornou-se uma questão essencial desta pesquisa pois era importante encontrar evidências que tornassem possível a

descrição e a interpretação da situação estudada sob consideração das particularidades desta realidade. Face ao quadro de análise, aos pressupostos, aos objectivos e ao objecto de estudo da nossa investigação, para o seu desenvolvimento, a sua análise e seu tratamento era necessário recolher informações dos livros didáticos através da elaboração de instrumentos adequados.

Assim utilizou-se um conjunto de ferramentas para a consecução dos referidos objectivos:

- a) A análise de conteúdo, que consiste essencialmente num trabalho de sistematização dos conteúdos de modo a torná-los analisáveis, envolve procedimentos relativamente complexos, constando de várias fases que abarcam a determinação de categorias e de unidades de análise, para reunir diferentes características da Botânica nos livros didáticos do Ensino Fundamental 1 (BARDIN, 1988; VALA, 1999; LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994); e,
- b) A análise de *clusters*, que é uma ferramenta exploratória de análise de dados para resolver problemas de classificação. Também denominada de análise taxonómica, procura identificar grupos homogêneos de casos numa população. Isto é, procura identificar um conjunto de grupos que minimizem as suas variações entre eles e maximizem as variações entre os outros grupos. Na análise de *clusters* existe uma relação entre a semelhança dos casos e a distância por eles apresentada nas representações gráficas, como por exemplo nos dendogramas, sendo que os casos semelhantes partilham uma elevada similaridade (MAROCO, 2003).

Os procedimentos utilizados podem privilegiar um determinado aspecto da análise, desde o sentido da comunicação (enunciação), o significado dos conceitos em um dado contexto (análise de conotação), a decomposição de um texto em unidades lexicais (análise lexicológica) até um trabalho de classificação segundo categorias (análise categorial), visando produzir inferências a partir dos livros didáticos vistos como um fenómeno simbólico (KRIPENDORFF, 1980; BARDIN, 1988) que, por isso, necessita ser desvendado e descodificado, uma vez que o mais importante é o conteúdo das categorias apresentadas pelos livros didáticos. Segundo Lajolo (1996, p. 43), os livros didáticos determinam conteúdos, estratégias e favorecem, assim, “de forma decisiva o

que se ensina e como se ensina". Para Vieira, Bianconi e Dias (2005), as aulas formais baseiam-se, geralmente, em conteúdos curriculares propostos nos livros didáticos.

A apreciação aos livros didáticos da nossa amostra relativos aos anos de 1903, 1907, 1910, 1914, 1916, 1920, 1922, 1925, 1928, 1930, 1933, 1942, 1950, 1960, 1968, 1974, 1982, 1984, 1986, 1989, 1990, 1995, 1996, 1997 e 1998, baseou-se em onze princípios de apreciação: *Forma*; *Reinos*; *Classificação*; *Órgãos*; *Caule*; *Raiz*; *Folha*; *Flor*; *Fruto*; *Reprodução*; e, *Dimensões*. Estes princípios foram cruzados com categorias de análise divididas em quatro níveis de importância: Nível 1 (N1); Nível 2 (N2); Nível 3 (N3); e, Nível 4 (N4), nas quais foi possível integrar a grande diversidade de informações contida na amostra por nós elaborada. No que às categorias diz respeito, podemos sublinhar ainda que elas se agrupam em macro, meso e micro categorias, sendo que, nas macro categorias é feita a identificação nominal da categoria, nas meso categorias é realizada a distribuição dos aspetos contidos na referida identificação nominal, e, nas micro categorias são discriminados os aspetos especificadores das meso categorias.

A Tabela 2 (Relação estabelecida entre os princípios de apreciação e os níveis de análise) apresenta a relação estabelecida entre os princípios e os níveis de análise traduzindo a diversidade de informações recolhidas nos processos analisados. Assim, temos que para todos os princípios de apreciação encontramos categorias de análise de dois níveis: nível 1 e nível 2, e, também para todos, com exceção dos dois primeiros, encontramos três níveis de categorias de análise: (N1), (N2) e (N3). Para os princípios *Raiz*, *Flor* e *Reprodução* evidenciamos os quatro níveis de categorias de análise. De salientar que o facto de alguns princípios de apreciação conterem mais níveis de categorias de análise, não os converte em melhores princípios, mas, tão só, no caso de estes contemplarem uma maior especificação e especificidade de informações que foram traduzidas num maior número de categorias de análise e, assim, num crescente número de níveis de importância. Assim, a partir dos princípios de apreciação elaboramos as categorias de análise como um conceito que permite nomear uma realidade presente nos livros didáticos e o trabalho de análise sobre essas categorias consistirá, de acordo com Maroy (1997), em precisar o seu conteúdo.

Tabela 2 – Relação estabelecida entre os princípios de apreciação e os níveis de análise

<i>Princípios</i>	<i>Níveis</i>			
Forma	N1	N2		
Reinos	N1	N2		
Classificação	N1	N2	N3	
Órgãos	N1	N2	N3	
Raiz	N1	N2	N3	N4
Caule	N1	N2	N3	
Folha	N1	N2	N3	
Flor	N1	N2	N3	N4
Fruto	N1	N2	N3	
Reprodução	N1	N2	N3	N4
Dimensões	N1	N2	N3	

Botânica Escolar e Livros Didáticos

Ao circunscrevermos este trabalho no ensino de Botânica – também designado por nós como Botânica escolar –, não esquecemos que, nas investigações em educação em ciências, as subdivisões disciplinares acabam por estabelecer menos diferenças do que as respectivas orientações gerais (KINOSHITA *et al.*, 2006). As Ciências da Natureza são uma área de ensino que requer a participação de várias disciplinas, entre as quais a Botânica. Segundo Chervel (1988), o conceito de disciplina escolar começou por associar-se à política dos estabelecimentos, mais especificamente à repressão dos comportamentos prejudiciais à boa ordem, sendo enunciadas de objetos, ramos, partes ou mesmo matérias de ensino as diversas ordens de ensino. Mais tarde emerge a palavra disciplina como sinónimo de ginástica intelectual, desenvolvimento da razão e de expressão. E é na perspectiva “de disciplinar o espírito, de lhe dar regras e métodos para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte, que o termo disciplina assume uma posição definitiva” (CARVALHO; FREITAS, 2010, p. 9). Atualmente, disciplina é entendida como um domínio ou área específica que é um objeto delimitado no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, a natureza das disciplinas escolares, como a Botânica escolar, está ainda hoje por definir e é, de acordo com Delvay (1999), devido essencialmente à evolução exponencial dos saberes científicos que tornam obsoletos alguns dos saberes anteriores. Para Tardif (2004), os saberes necessários à docência originam-se de fontes variadas, como os

materiais curriculares e didáticos, e englobam entre outros os saberes disciplinares (como o caso da Botânica) e os saberes curriculares (conhecimentos sobre livros didáticos, programas de ensino e documentos oficiais norteadores dos currículos escolares, por exemplo).

A consistência de uma área disciplinar pode ser aferida, entre outros aspectos, pelo grau de delimitação do(s) seu(s) objeto(s) e das suas tarefas, pela constituição de núcleos significativos de trabalhos em redor de temáticas específicas, pelo nível de definição das relações com outras disciplinas, pela existência de uma comunidade científica que reconheça a sua identidade, condições que, julgamos, estarão ainda em emergência no caso do Estudo do Meio, em geral, e da Botânica, em particular, pela sua atualidade.

O inventário dos sinais que indiciam um espaço disciplinar atravessado por tensões importantes pode iniciar-se, desde logo, pelo reconhecimento de flutuações nas próprias designações adotadas pelo Estudo do Meio, como espaço disciplinar dentro das Ciências da Natureza, manifestação epidérmica (ou talvez não) de entendimentos não absolutamente coincidentes acerca do seu âmbito e objetivos; deve passar, depois, pela anotação de opções divergentes acerca da sua inserção organizacional: a integração do Estudo do Meio em diferentes sistemas, a que não é certamente alheio o facto de em Portugal se terem verificado transformações no sistema de ensino no último século e ser diverso o processo da sua criação e desenvolvimento, sugere diferentes modos de conceber a(s) disciplina(s), designadamente, pela pressuposição de diferentes relações com outros domínios do saber (GUIMARÃES, 2010, p. 26-27).

Os livros didáticos, vistos como importantes instrumentos pedagógicos, culturais e ideológicos, contribuem para a transmissão e consolidação de saberes assumindo um papel importante na aprendizagem de conteúdos e métodos de trabalho (CAVADAS; GUIMARÃES, 2010). Nesta linha de ideias, uma análise complexa a livros didáticos pode constituir uma fonte de informação importante para a caracterização dos saberes escolares, do ensino das Ciências da Natureza em Portugal e dos seus processos educativos.

A ideia de que os livros didáticos têm um papel decisivo na transmissão do conhecimento científico tem sido defendida nos últimos tempos. De acordo com Morgado (2004), os

manuais escolares e os livros de texto têm vindo a desempenhar um papel importante na organização e realização dos processos de ensino-aprendizagem, conse-

guindo sobreviver a diferentes políticas educativas e curriculares e em contextos culturais muito distintos (p. 25).

Atendendo ao facto de que a cada momento há uma abordagem dominante, podemos verificar se os livros são representativos ou refletem alguma abordagem, uma vez que uma abordagem dominante num determinado momento condiciona a atividade, como os meios de divulgação, mais ou menos especializados e, por intermédio destes, a imagem da área científica apresentada à sociedade.

Também Magalhães (1999) defende que o estudo dos livros didáticos constitui um meio para conhecer uma época e para caracterizar políticas e modelos educativos, uma vez que enquanto

objecto de cultura, [o livro didático] representa e contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e como tal, valoriza e prescreve como verdade e como ciência determinado conhecimento, mas silencia, negligencia, marginaliza muitos outros saberes (p. 285).

Segundo esta perspetiva, o livro didático detém um critério de verdade, uma vez que é interpretado como sendo a verdade, embora encubra outros saberes considerados incómodos ou menos pertinentes para o desenvolvimento da ciência num determinado contexto socioeducativo. Um campo de investigação extraordinariamente fecundo é, em nosso entender, o de inquirir os livros sobre as representações culturais – científicas, materiais, axiológicas e do saber-fazer – bem como sobre as visões do mundo e metas educativas que os estruturam. Nesta perspetiva, o livro didático pode ser analisado a partir de um olhar cultural, mas simultaneamente pedagógico e didático (GUIMARÃES, 2008).

Neste ensaio, assumimos a orientação que o livro é um meio didático e pedagógico privilegiado, tal como refere Magalhães (2006, p. 6) na estruturação da cultura escolar, “cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, [sendo] uma combinatória de saber/conhecimento/(in)formação”.

Pretendendo-se que a escola transforme o discurso científico em um discurso didático compreensível para os alunos, é igualmente importante que os livros didáticos o façam. Desejando-se também que esse discurso didático estimule nos alunos a curiosidade, o espírito de descoberta e de análise de

situações da vida, em vez de os ensinar a passivamente receberem um conhecimento já feito, é igualmente importante que os livros didáticos cumpram estes requisitos. Por isso mesmo, na concepção de um livro escolar, entendemos dever ser dada atenção à linguagem científico-didática mas, também, ao modelo pedagógico que o livro didático veicula (SANTOS, 2000).

Considerações Finais

O inventário dos sinais que indiciam o ensino de Botânica no último século em Portugal como um espaço disciplinar atravessado por tensões pode iniciar-se, desde logo, pelo reconhecimento de flutuações nas próprias designações adotadas pelo Estudo do Meio, como espaço disciplinar dentro das Ciências da Natureza pelas diferentes tipologias usadas para identificar os livros didáticos desde as Ciências/Ciências Naturais, Ciências Geográfico-Naturais, Meio Físico e Social a Estudo do Meio. Estas modificações evidenciam alterações de abordagem, uma vez que atendendo a que os livros didáticos em causa são livros de Ciências da Natureza, inicialmente as denominações utilizadas versavam uma abordagem disciplinar – Ciências/Ciências Naturais –, sendo substituídas por uma anexação disciplinar – as Ciências Naturais com a Geografia – Ciências Geográfico-Naturais –, passando depois para uma abordagem com o meio, sendo que no nosso entender nesta fase se passa de um abordagem disciplinar para uma abordagem contextualizada, admitindo-se diferentes concepções do meio entre um sincretismo pré-analítico até uma visão sistémica, pós-analítica (DROUIN; ASTOLFI, 1986). Nesta abordagem, o contexto específico é o meio, sendo inicialmente o – Meio Físico e Social – e mais tarde o – Estudo do Meio –.

As relações de semelhança entre os livros didáticos, os diferentes princípios de apreciação e o período de análise permitem-nos ainda discorrer sobre as reflexões a seguir:

A substituição do texto pelas imagens. Ao longo do período em análise são visíveis dois aspetos relacionados com este facto. O primeiro surge pela via da inclusão de imagens, uma vez que no início do século xxalguns livros didáticos não continham imagens. O segundo, prende-se com o facto de as imagens gradualmente substituírem o próprio texto, já que se nos primeiros livros as imagens ocupavam uma área menor que o texto, a partir da década de 40 elas dividem o espaço com o texto e, na última década, a área por elas ocupada é superior à área des-

tinada à informação escrita. O nosso entendimento perante este facto é que a utilização das imagens não reflete uma noção de observação. Uma observação que se pretende feita do exterior e não de alguém que fala de dentro do objeto em causa.

Contextos didáticos. Nesta perspetiva acentuamos a utilização de uma variedade de recursos, modelos e linguagens na abordagem de conteúdos de Botânica. Se inicialmente se enfatizava só a memorização, através do uso de questionários e resumos dos assuntos lecionados, a partir da década de 60 surgem nos livros didáticos propostas de atividades de realização de experiências, atividades de pesquisa, atividades lúdicas, elaboração de cartazes e herbários e trabalhos de grupo e de campo, revelando uma atitude mais ativa e refletida dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Com o recurso a modelos no ensino das ciências, procura-se utilizar objetos ou conceitos alternativos, usualmente mais simples, na expectativa que o estudo do modelo simplifique a natureza desses objetos ou conceitos, ou seja um modelo é um auxiliar para tratar a lógica de um conceito em situações claramente definidas. O uso de diferentes linguagens, nomeadamente a linguagem metafórica no ensino das Ciências da Natureza, em geral, e no ensino da Botânica, em particular, no Ensino Fundamental 1 tem em vista valorizar a função interpretativa da linguagem. Embora as metáforas e as analogias não sejam as únicas formas de linguagem metafórica comumente usadas são provavelmente os formatos mais frequentemente utilizados em livros didáticos.

A descomplexificação dos conteúdos de Botânica: as alterações de designações nos livros didáticos enunciadas denotam que, no caso da Botânica, enquanto esta ciência se complexifica, surgindo novas áreas de investigação que trazem novos conhecimentos e especificações próprios, a Botânica escolar se simplifica, uma vez que os seus conteúdos tendem a surgir vazios de novas temáticas científicas, não se verificando por parte da Botânica escolar a incorporação destes novos conhecimentos.

Opções de integração de conhecimentos científicos em conhecimentos escolares. Estes resultados evidenciam opções relativas à inclusão, ou não, de conhecimentos Botânicos na esfera escolar, nomeadamente naquilo a que designamos Botânica escolar. Não vamos discutir o significado da utilização de uma classificação prática de plantas mas, não podemos deixar de referir que a predominância da classificação prática de plantas sobre a classificação taxonómica, sempre que os conteúdos de classificação surgem integrados nos livros didáticos, revela uma deturpação daquilo que entendemos ser o ensino da Botânica no Ensino Fundamental 1 em Portugal. Quando se enfatiza a classificação das plantas sob o ponto de vista da sua utilidade não está a decorrer um processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de Botânica, mas apenas uma focalização de aspetos marginais que podem levar

os alunos a acreditar que na realidade as plantas existem, se diferenciam pelas qualidades práticas que alguns autores lhes rotulam. Desta forma, podemos aferir que o conhecimento não se move num crescendo, desde uma visão mais reducionista até um olhar mais complexo, quer ao nível da descentração, quer ao nível da abstração. De acordo com a nossa análise, pensamos que a abordagem destes conteúdos, mesmo que complexos para os alunos, devem ser efetuados com clareza e rigor científicos e taxonómicos, percebendo, desta forma, os alunos que as plantas possuem uma classificação que é taxonómica.

Desconceitualização dos conceitos de Botânica. Os dados da nossa matriz mostram que quando existem abordagens aos órgãos das plantas, elas surgem relacionadas com os conceitos de plantas completas e plantas incompletas. Para cada um destes conceitos, os livros didáticos explicitam que quer as plantas completas, quer as plantas incompletas podem ser de dois tipos: as plantas Fanerogâmicas e as plantas Criptogâmicas. Desta forma, parece-nos claro a abordagem taxonómica relativamente aos órgãos das plantas. Estranho é quando na segunda metade do século *xx*os livros didáticos não apresentam qualquer referência a estes dois tipos de plantas, referindo só que as plantas podem ser completas. Relativamente às plantas incompletas, mantém-se a mesma opção para o mesmo período de tempo, sendo que só existe referência ao conceito de plantas Criptogâmicas como plantas incompletas no ano de 1922.

A alteração ou surgimento de novas abordagens do ensino da Botânica, aqui designadas de dimensões. Nestes resultados, verificamos que a dimensão nocional existe ao longo do século *xx*, com a exceção dos livros didáticos de 1974, 1986, 1989 e 1998. A dimensão morfológica surge nos livros a partir de 1920 e mantém-se ao longo do período em análise com algumas exceções, nomeadamente nos anos dos livros de 1925, 1968, 1982, 1986, 1990, 1995 e 1998. A dimensão funcional surge, também, nos livros didáticos a partir de 1920 e mantém-se ao longo do século *xx*, excetuando o ano de 1925, a década de 30, a década de 80 (apenas surge no livro de 1984) e nos anos de 1990 e 1996. A dimensão ecológica surge nos livros didáticos a partir da década de 80, no livro de 1982, tendo-se mantido a partir desta data, excetuando os livros didáticos de 1990, 1996 e 1997.

Conservação de conteúdos de Botânica: Podemos afirmar que os resultados mostram uma tendência relacional entre os programas de ensino e os livros didáticos da nossa amostra relativamente à Botânica escolar. Assim, a alusão de que os rudimentos de ciências naturais não constituiriam um curso, mas somente uma série de conhecimentos gerais que convinha transmitir às crianças, sendo o ensino/instrução feito por meio de processos intuitivos com a apresentação dos próprios objetos e, na sua impossibilidade com o auxílio de estampas; a valorização da importância do saber ler, escrever e contar constituindo, para isso, as três primeiras classes a excelência da instrução do ensino primário; a utilização de métodos

baseados na observação e experiência, inferem uma Botânica escolar de Lições de coisas. A preocupação da relação com o meio envolvente, uma vez que o contacto com as plantas da localidade e a sua utilização satisfazem a curiosidade das crianças e possibilitam a obtenção de conhecimentos úteis para a vida prática; a disponibilização de um ensino da Botânica através de meios, como a recolha de plantas pelos próprios alunos, a construção de um museu vegetal, o horto e o jardim da escola, conseguindo-se um estudo objetivo da natureza (SANTOS, 2006); a exigência que os alunos aprendam a observar o meio ambiente e a refletir sobre ele, esperando-se que sejam capazes de concluir que as pessoas vivem e se organizam de diferente modo, na interdependência do ser humano com o meio; a transformação da Natureza pelo trabalho, as experiências vivenciadas, o interesse por locais mais distantes são situações que pretendem valorizar e sistematizar ideais a partir das referências que o meio próximo lhes fornece, numa inferência a princípios morfológicos e uma riqueza nacional numa abordagem a uma Botânica escolar manipulativa. Os conteúdos de Botânica relacionados com a transformação do ambiente, com a defesa e conservação do ambiente inferem a Botânica escolar preventiva.

RESUMO: O presente estudo assume como objetivo principal analisar qual a importância que tem sido conferida, em Portugal, à área de Botânica nos livros didáticos de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental 1. Na tentativa de perceber de que forma ocorreu uma evolução na abordagem de conteúdos de Botânica, apreciamos livros didáticos baseados em onze princípios. Esta apreciação, apoiada numa abordagem metodológica assente na análise de conteúdo, pelo estabelecimento de categorias *a posteriori*, e na análise de *clusters*, pela elaboração de dendogramas, contribui para confrontar as fontes primárias quanto aos conteúdos que incluem, as orientações curriculares, pedagógicas e didáticas que traduzem, as recomendações de políticas educativas, curriculares e didáticas, assim como os valores educativos e científicos que sugerem. Os resultados mostram que a par das alterações de designações do ensino das Ciências da Natureza, os conteúdos nelas incluídos também se modificam e adquirem relevâncias distintas. Assim, surgem a variação da terminologia dos livros didáticos, a substituição do texto pelas imagens, a descomplexificação, a desconceitualização, os contextos didáticos de Botânica e a conservação dos conteúdos de Botânica distribuídos por diferentes dimensões do ensino da Botânica.

Palavras-chave: Botânica Escolar; Livros Didáticos; Ensino Fundamental 1; Ciências da Natureza.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the importance given in Portugal to Botany in textbooks of Natural Sciences in primary school education. Being the purpose to understand the developments of Botany syllabus, school textbooks were discussed by the use of eleven principles. This discussion is supported by content analysis and by the creation of *a posteriori* categories, as well as on clusters analysis, by the building of dendograms. These methodological options are intended at confronting primary research sources in what refers to syllabus, curriculum, pedagogic and didactical orientations, education, curriculum and didactical policy recommendations and education and scientific values involved. Data show that there were changes in the designation of the teaching of Natural Science. At the same time, contents approaches have also changed and have assumed different levels of relevance. Therefore, following the changes in terminology in textbooks, it was also possible to observe the substitution of texts by images, the descomplexification, the desconceptualisation, the shifts in didactic contexts as well the conservation of contents of Botany spread by different dimensions.

Keywords: School Botany; School Textbooks; Primary School; Natural Sciences.

Referências

- APG. An update of the angiosperm phylogeny group classification for the orders and families of flowering plants: APG II, *Bot. J. Linn. Soc. Lond.*, 141, p. 399-436, 2003.
- BARDIN, L. *El análisis de contenido*. Madrid: Akal, 1988.
- BELL, J.; BUSH, T.; FOX, A.; GOODEY, J.; GOULDING, S. (Eds.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper&Row, 1984.
- CARVALHO, G. S.; FREITAS, M. L. V. *Metodologia do Estudo do Meio*. Angola: Plural Editores, 2010.
- CAVADAS, B.; GUIMARÃES, F. As ilustrações dos manuais de botânica de Seomara da Costa Primo. In: DUARTE, J. B. (Org.). *Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010, p. 117-142.
- CHERVEL, A. L'histoire des Disciplines Scolaires. Réflexions sur une domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation*, 38, Paris, p. 59-119, 1988.
- CRONQUIST, A. *An integrated system of classification of Flowering Plants*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1981.
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF Éditeur, 1999.
- DROUIN, A. M.; ASTOLFI, J. P. Milieu. *Aster*, 3, Paris, p. 73-109, 1986.
- FRACALANZA, H.; MEGID-NETO, J. O livro didático de ciências: o que nos dizem os professores, as pesquisas acadêmicas e os documentos oficiais. *Contestado e Educação*, 2, p. 22-31, 2003.
- GIORDAN, A. *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris: Éditions Belin, 1999.
- GUIMARÃES, F. Saberes escolares de Botânica nos Livros Didáticos de Ciências da Natureza dos Ensinos Primário e Básico (1.º Ciclo). Análise ao seu estatuto curricular no último século em Portugal. *Plures – Humanidades*, 10, p. 27-45, 2008.
- GUIMARÃES, F. *O ensino de Botânica em Portugal. Análise de manuais escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1900-2000)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010.
- GUIMARÃES, F.; SANTOS, F. S. Botany teaching in Portugal and Brazil: analysis of school textbooks and their application in elementary school classes (2001- 2010). In: GÓMEZ CHOVA, L.; MARTÍ BELENGUER, D.; CANDEL TORRES, I. (Eds.). *International Conference of Education, Research and Innovation 2009 - Madrid. Proceedings*. Valencia, Espanha: International Association of Technology, Education and Development, 2009. p. 6785-6790.
- JOLY, A. B. *Botânica — introdução à taxonomia vegetal*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- KINOSHITA, L. S.; TORRES, R. B.; TAMASHIRO, J. Y.; FORNI-MARTINS, E. R. (Orgs.). *A botânica no ensino básico: relatos de uma experiência transformadora*. São Carlos: SP, Rima, 2006.
- KRIPPENDORF, K. *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills: Sage, 1980.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de ensino. *Em Aberto*, 16, 69, p. 40-49, 1996.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, J. Um apontamento para a história do manual escolar. Entre a produção e a representação. In: CASTRO, R. V.; RODRIGUES, A.; SILVA, J. L.; SOUSA, M. L. D. (Orgs.). *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 1999. p. 279-301.

MAGALHÃES, J. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 5-14. 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em março de 2007.

MAROCCO, J. *Análise Estatística – Com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.

MAROY, C. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J-P; MAROY, C.; RUQUOY, D.; DE SAINT-GEORGES, P. (Eds.). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 117-155.

MOLINA, O. *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MORGADO, J. C. *Manuais Escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora, 2004.

PANCHEN, A. L. *Classification, Evolution and the Nature of Biology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

RADFORD, A. E. *Fundamentals of Plant Systematics*. Nova Iorque: Harper & Row Publishers, Inc, 1986.

SANO, P. T. Livros Didáticos. In: SANTOS, D. Y. A. C.; CECCANTINI, G. (Orgs.). *Proposta para o ensino de botânica: Curso para atualização de professores da rede pública de ensino*. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Biociências, 2004. p. 43-44.

SANTOS, F. S. A Botânica no Ensino Médio: Será que é preciso apenas memorizar nomes de plantas? In: SILVA, C. C. (Org.). *Estudos de história e filosofia das ciências: Subsídios para aplicação no ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006. p. 223-243.

SANTOS, L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 45-55.

STAFLEU, F. A.; COWAN R. S. *Taxonomic literature — a selective guide to botanical publications and collections with dates, commentaries and types*. Haia, 1979.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2004.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1999. p. 101-128.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.ph>>. Acesso em setembro de 2012.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado em março de 2014

Resenha

SOUZA, Rosa Fátima; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (organizadoras). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1930)*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

Fernando Vendrame Menezes

Acadêmico do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Antonio Nóvoa (2009) identifica os atuais desafios a serem enfrentados pela Educação comparada a partir de uma trilogia: novos problemas, novos modelos de análise e novas abordagens. Essa necessidade premente de se lançar novos desafios ao campo da educação comparada advém de que as tradicionais formas de se empregar a comparação como método de pesquisa já não dão conta de responder à crescente demanda das novas temáticas de investigação que se apresentam ao pesquisador da educação, em virtude das transformações histórico-sociais e culturais que marcam o fim do século XX e início do século XXI. O alargamento das temáticas, dos objetos e das fontes de pesquisa que se verifica nos estudos históricos da Educação nos últimos anos abre novas possibilidades ao emprego da comparação como método capaz de tornar visíveis as diferentes determinantes que marcaram a expansão do processo de escolarização no Brasil, expondo as singularidades com que esse processo ocorreu em cada estado, diante da centralidade e uniformidade pretendida pelo governo central.

A obra ***Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1930)***, aqui apresentada, insere-se nesse contexto de tomar a comparação como percurso de pesquisa, enfrentando os desafios e dilemas impostos pela necessária revisão e reformulação dos postulados teóricos do método comparativo em Edu-

cação e, ao mesmo tempo, de desvelar as singularidades que marcaram a expansão da educação primária em 15 estados do Brasil. Organizada pelas pesquisadoras Rosa Fátima de Souza, Vera Lucia Gaspar da Silva e Elizabeth Figueiredo de Sá, a obra trás ao leitor parte dos resultados do projeto de pesquisa desenvolvido por diversos pesquisadores de diferentes universidades do país. Como eixo central, tem-se a comparação da expansão da escola primária, em diferentes aspectos, com ênfase nos grupos escolares, em diferentes estados do país, circunscrito ao espaço/tempo delimitado do fim do Império e Primeira República. Os nove textos que compõem o livro merecem destaque pela variedade das fontes empregadas, pela abrangência das temáticas abordadas e pelas múltiplas possibilidades de comparação delineadas, oferecendo um panorama amplo de como a escola primária se expandiu por diferentes regiões do Brasil.

O primeiro texto, ***A escola modelar da república e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional***, de autoria de Rosa Fátima de Souza, apresenta uma visão panorâmica sobre as questões e debates que nortearam os rumos da educação no início da República. Refletindo sobre o percurso e os resultados do projeto de pesquisa que deu corpo ao livro, aponta os desafios teórico-metodológicos da investigação comparada e indica que os grupos escolares como objeto de pesquisa promoveram transformações na cultura escolar e que o estudo da escola graduada deve estar relacionado ao conceito de forma escolar. O texto indica também os desafios enfrentados pelos pesquisadores e explicita os procedimentos adotados para operacionalizar a pesquisa.

O segundo texto que compõe o livro recebe o título de ***Os grupos escolares nas memórias e histórias locais: um estudo comparativo das marcas da escolarização primária***, escrito por Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Antonio de Pádua Carvalho Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Fernanda Mendes Resende, “tem como objetivo refletir acerca da possibilidade de discutirmos o ‘acervo’ histórico educacional brasileiro” (p.59), abrangendo especificamente os estados de Minas Gerais, Piauí e Paraíba e debatendo sobre o alcance de se inscrever os grupos escolares no debate conceitual acerca da Cultura Histórica e da Cultura Educacional. Merece destaque o uso de obras memorialistas para entender o lugar dos grupos escolares na constituição de uma memória e de uma cultura histórica local, e como esses relatos indicam aspectos da expansão da escola primária conforme

a ótica destes escritores, abrangendo temas como a criação dos grupos escolares nos locais estudados, a atuação de professores e alunos, as práticas pedagógicas, a cultura material e a cultura escolar, entre outros.

O texto ***A escola primária e o ideário republicano nas mensagens dos presidentes de Estado: investigações comparativas (1893 – 1918)***, de autoria dos pesquisadores José Carlos Souza Araújo, Rosa Fátima de Souza e Rubia-Mar Munes Pinto, busca averiguar, a partir das mensagens dos presidentes de estado, como o discurso republicano concebeu a educação escolar primária nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Piauí, Sergipe, Bahia, Acre e Goiás. No conjunto, as mensagens trazem informações sobre trabalho pedagógico, administração da escola primária, frequência de alunos e professores, formação de professores, salários, relação estado municípios e estado e permitem visualizar alguns obstáculos enfrentados pela implementação dos grupos escolares nos respectivos estados, tais como altos índices de crianças fora da escola primária, baixa frequência dos alunos matriculados e baixos índices de investimento. O texto traz, entre outras, a possibilidade de questionar: a que projeto político atendia a expansão dos grupos escolares?

Jorge Carvalho do Nascimento e Lucia Maria da Franca Rocha são os autores de ***O federalismo republicano e o financiamento da escola primária pública no Brasil***, que discute o financiamento da escola primária pública brasileira na primeira república em 11 estados (focando a comparação em cinco deles). Como fontes de pesquisa são empregados quadros da contabilidade pública do período, discursos dos administradores dos estados alvo do estudo com referência aos gastos públicos com educação e mensagens dos presidentes dos estados. Os dados indicam que o crescimento dos gastos com a educação primária ocorreu sem uniformidade e que o erário público não foi a única fonte de financiamento da escola primária pública nestes estados. Como desafio a um estudo comparado do financiamento da escola primária nesse período destaca-se a questão regional, atrelada às disputas pelo poder entre os distintos agentes políticos. Em linhas gerais, os dados relativos ao financiamento da escola primária pública fragilizam os discursos da época em torno da sua importância para o desenvolvimento do país, pois indicam um distanciamento entre o discurso oficial e o efetivo investimento na educação.

O quinto texto, ***A expansão da escola primária graduada nos estados na primeira república: a ação dos poderes públicos***, de Alessandra Frota Martinez de Schueler, Elizabeth Figueiredo de Sá e Maria do Amparo Borges Ferro destaca a hegemonia quantitativa das escolas primárias isoladas ou singulares, apesar de o grupo escolar, como símbolo de modernidade, ter adquirido progressiva centralidade nas três primeiras décadas do período republicano. Utilizando como fonte as mensagens presidenciais dos estados foco da pesquisa, indica a participação dos poderes locais na criação e implementação de escolas primárias em diferentes modalidades, resultante da pluralidade de processos políticos locais e do jogo tenso entre poderes municipais, estadual e federal na implementação da escola primária nos diferentes estados da federação.

A institucionalização do modelo de escola graduada, das professoras Elizabeth Miranda de Lima e Maria Auxiliadora Barbosa Macedo, visa uma aproximação comparativa do percurso de institucionalização da escola graduada, materializada pelo grupo escolar, nos estados do Acre, Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais e Rio de Janeiro, tendo como fontes: relatórios de prefeitos; regulamentos de instrução pública e programas de ensino dos respectivos estados. Ao mesmo tempo o texto busca refletir sobre as práticas de circulação de modelos pedagógicos e administrativos e de ensino aprendizagem. Apreende-se no texto alguns traços comuns da organização pedagógica da escola primária nesses estados: constante reforma da instrução pública; exposição das dificuldades; coexistência de diferentes formas escolares; currículo orientado por um ideal de nacionalidade; modernidade pedagógica expressa na seriação e monumentalidade dos grupos escolares.

A criança, educação de escola (São Paulo e Nordeste do Brasil, 1890 – 1930), de Marta Maria de Araújo compõe o sétimo artigo do livro e apresenta a institucionalização da educação escolar primária como projeto da República e visa a um exame da institucionalização da escola primária republicana entre 1890 e 1930, analisando as diversas modalidades de escola postas em prática nos estados estudados, buscando suas similaridades e particularidades. Como fontes utilizam-se decretos, leis, mensagens governamentais, regimentos, relatórios de diretor-geral de instrução pública. Pautando a análise conforme o conceito de forma escolar, o texto observa que este evocava uniformidade e regularidade pedagógica, o que permite visualizar a hierarquização das modalidades de escolas instituídas (superioridade dos grupos escolares), divididas

em diferentes classes hierárquicas. Assim, indica que, embora pouco articulada nacionalmente, a forma escolar era distribuidora de bens materiais e intelectuais homogêneos conforme a classe social (promotora de desigualdade).

O oitavo artigo, intitulado **Modernidade metodológica e pedagógica: apropriações do método de ensino intuitivo nas reformas da instrução pública de MG, SC e SP (1906 – 1920): ideais e práticas em movimento**, escrito por Vera Teresa Valdemarin, Gladys Mary Ghizoni Teive e Juliana Cesário Handam, aponta método intuitivo como elemento pedagógico capaz de promover a modernização do ensino conforme os anseios liberais e utiliza a lógica comparativa para analisar a circulação do método de ensino intuitivo em diferentes estados brasileiros. O texto traz a importância dos impressos para a difusão do pensamento educacional do período e permite visualizar as condições em que as reformas se processaram nestes estados. O estudo mostra como em São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina houve a necessidade de se transitar do método intuitivo para novas práticas pedagógicas, em nome da manutenção dos ideais republicanos em torno da educação como promotora do desenvolvimento nacional.

O último texto, denominado **Cultura Material Escolar: fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MA, SP, PR, SC e RS, 1870 – 1925)**, dos professores César Augusto Castro, Diana Gonçalves Vidal, Eliane Peres, Gizele de Souza e Vera Lucia Gaspar da Silva teve como objetivo “angariar e examinar fontes indicativas da materialidade da escola primária brasileira, mais precisamente por meio dos vestígios localizados em acervos das regiões distintas do Brasil” (p.280) e valeu-se de fontes como carta de professor, da escola; documentos administrativos; relatórios; jornais e legislação, além da fotografia (p.280). As fontes selecionadas permitem uma aproximação com a cultura material do momento histórico da implementação do ensino primário no país. Ao longo do artigo buscou-se entender as táticas diversificadas de apropriação da cultura escolar através de seus materiais e utensílios e entender as estratégias de imposição de uma cultura material escolar como formas de assujeitamento e governamentalidade.

O conjunto da obra permite ao leitor tomar contato com a abrangência de um projeto de pesquisa que envolveu diferentes pesquisadores de diferentes instituições. Além dos resultados consistentes dos estudos apresentados, em que o eixo central foi a relação entre a escola primária e o método

comparativo, tem-se a oportunidade de acompanhar no decorrer dos textos o percurso do projeto, suas intermitências diante dos obstáculos impostos pelas contingências da pesquisa e a busca coletiva na superação dos desafios, constituindo-se um debate científico que, como resultado maior, promove o fortalecimento do campo da História da Educação e contribui para o aprofundamento teórico dos estudos comparados no referido campo.

Recebido em abril 2014

Aprovado em maio 2014

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANEIRO A JUNHO DE 2013

TESE (2013/1)

REMOMORANDO TRAJETÓRIAS: DOCÊNCIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

AUTORA: NEIDE ARAUJO CASTILHO TENO

DATA: 02/02/2013 - Educação (Doutorado) - 237 p - Início: 2009

ORIENTADOR: Profa. Dr^a. Lucrécia Stringheta Mello - UFMS

BANCA: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado - UNICAMP

Profa. Dra. Eliane Graice Davanço Nogueira - UEMS

Profa. Dra. Jucimara Rojas - UFMS

Profa. Dra. Jacira Helena Pereira do Valle - UFMS

RESUMO: A finalidade desta pesquisa é identificar os elementos que estão presentes no processo da resignificação das identidades dos alunos/professores do Curso Normal Superior com base na sua trajetória de formação, seus saberes, valores e suas tensões/angústias em um curso de formação com ênfase na pesquisa, por meio da escrita de memoriais. Compreender o desenvolvimento de algumas práticas que se consolidaram como escolares, a partir das histórias dos próprios professores, histórias das disciplinas, de um curso têm sido muito recorrentes nos estudos e pesquisas em educação. Esse campo de pesquisa conhecida como pesquisa autobiográfica, tem contribuído para compreender o papel desempenhado pelos professores nas instituições públicas e na escola. Cinco memoriais serviram de instrumento para a construção do *corpus* da análise. Partiu-se do pressuposto de um curso de formação diferenciada, que tem como eixo norteador a pesquisa - o aluno/professor em serviço reconstrói sua identidade e demonstra mais seu caráter de pertencimento. Propôs-se uma abordagem dos memoriais sob dois enfoques metodológicos: um da corrente da linguística cognitiva, denominado de “análise semântica” para realizar análise interpretativa do sentido. O outro para o tratamento dos dados e categorização recorreu à “análise de conteúdo” de Bardin (2009), porque essa duas metodologias podem ser combinadas conforme a especificidade da pesquisa, que neste caso é a qualitativa. Um estudo desencadeado pelo viés da pesquisa com os memoriais promove a tomada de consciência, o que vai exigir

do sujeito uma relação com a sociedade, buscando atitudes, compartilhamento, projetos, reconhecimento (memorial), dando destaque à pessoa do professor e da sua formação. Essas características refletem na vida dos sujeitos, na prática profissional, que constroem suas trajetórias de compromisso, dedicação tanto em seu lócus de trabalho como extraclasses, que dizem respeito à valorização profissional

Palavras-chave: Memorial. Trajetórias. Formação. Reconstrução da identidade.

A GESTÃO DOS FUNDOS CONTÁBEIS PARA O FINANCIAMENTO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS

AUTORA: SOLANGE JARCEM FERNANDES

DATA: 07/02/2013 - Educação (Doutorado) - 284 p - Início: 2009

ORIENTADOR: Profa. Dra. Maria Diléia Espíndola Fenandes - UFMS

BANCA: Profa. Dr. Angelo Ricardo de Souza - UFPR

Profa. Dr. Rubens Barbosa de Camargo - USP

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez - UFMS

Profa. Dra. Sílvia Helena de Andrade Brito - UFMS

Profa. Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda - UFMS

RESUMO: Este estudo insere-se na linha de pesquisa História, Política e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS. A questão central é a investigação dos recursos financeiros da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, por meio dos Fundos de natureza contábil, FUNDEF e FUNDEB, de 1997 a 2009, período que contempla o ano anterior à vigência do FUNDEF, que teve implementação a partir de 1998 e os três primeiros anos de FUNDEB (2007 a 2009). Analisar o impacto dos Fundos de natureza contábil em relação à composição dos gastos e da oferta educacional nas etapas de atuação municipal – educação infantil, ensino fundamental e à valorização do magistério são o objetivo geral deste relatório. A metodologia contemplou a análise da produção bibliográfica da área de políticas públicas e do financiamento educacional e os documentos produzidos pela União, pelo estado de Mato Grosso do Sul e pelo município de Campo Grande. A base empírica envolveu o levantamento dos valores financeiros nos Balanços Gerais do Município de Campo Grande, nos Demonstrativos Financeiros para Prestação de Contas aos Conselhos de Acompanhamento do FUNDEF e do FUNDEB, e nas publicações do Diário Oficial do Município. Os dados educacionais privilegiaram o levantamento de matrículas, o número e a formação de docente, entre outros indicadores necessários para a compreensão dos impactos dos Fundos contábeis na gestão financeira do município no período delimitado. Foi constatado, no período, uma crescente municipalização da etapa do ensino fundamental, com aumento no número de matrículas. E, durante todo o período analisado, o índice alto de matrículas se manteve. Houve aumento progressivo no atendimento da educação infantil, municipalizada em 2007. Os recursos para a Rede Municipal cresceram, mas os valores do gasto/aluno/ano realizado ficaram abaixo dos valores praticados antes da implementação da política de Fundos, no município. Quanto à valorização do magistério, os ganhos nos vencimentos foram inexpressivos, porém, a implantação do PCRM foi considerada uma conquista, pois houve incentivo para a qualificação dos profissionais em educação, e em 2009, último ano analisado, 99% dos professores eram portadores de diploma de nível superior.

Palavras-chave: Educação Básica. Fundos de natureza contábil. Gestão Financeira. Valorização do magistério.

GOVERNABILIDADE DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE NO CUIDADO DE SI DOS PROFESSORES

AUTORA: TATIANA CALHEIROS LAPAS LEÃO

DATA: 07/03/2013 - Educação (Doutorado) - 249 p - Início: 2009

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório - UFMS

BANCA: Profa. Dr^a. Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Profa. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório - UFMS

Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva - UFMS

Profa. Dra. Silas Borges Monteiro - UFMT

RESUMO: A presente investigação constitui um processo de estudo que visa a buscar a compreensão sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho e os seus impactos na saúde dos professores. A tese é de

que as condições de trabalho sob as quais os professores mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir o objetivo das instituições escolares têm gerado um sobre-esforço, o que explicaria o elevado número de afastamentos das atividades relacionadas as práticas pedagógicas por motivos de doença. Partir então da premissa de que a falta de saúde do professor é produzida pelo seu cotidiano pedagógico e, consequentemente funciona como uma das técnicas de si manifestada pelo seu adoecimento. A partir disso, o objetivo foi levantar informações que permitam subsidiar as análises das problematizações nos discursos dos professores que suscitaram como acontecimento a relação sobre a governabilidade da educação e da saúde no cuidado de si dos professores. Para tanto, foi necessário apreender como os professores vêm sendo considerado pelos diferentes aparatos reguladores (governantes, diretores, coordenadores / supervisores, sindicatos e saúde) e os processos que contribuem para o seu adoecimento e a sua insatisfação no ambiente escolar. Diante disso, identificar como os educadores constroem mecanismos de defesa para darem sentido a sua prática pedagógica. Com inspiração nas obras, nos pressupostos teóricos metodológicos do pensador francês Michel Foucault, a investigação está baseada na análise arqueogenealógica dos discursos que buscam saberes e verdades em nossa sociedade. Trata-se de uma pesquisa descritiva e empírico-analítica, na qual os procedimentos técnicos para investigação caracterizam-se de cunho quantitativo e qualitativo em que participam professores que tiveram mais de um afastamento por ano, num período superior a 30 dias, entre abril de 2009 a abril de 2011. Os enunciados dos discursos dos professores pautam-se na análise de discurso, em noção foucaultiana sobre as práticas discursivas, práticas de subjetivações e arquivos. Dentre os resultados mais significativos apresentam-se as discussões em torno do acontecimento. O processo de investigação permite sinalizar soluções no sentido de minimizar os números de afastamentos para tratamento de saúde, já que as técnicas de si, são produções sociais marcadas por mecanismos de defesa e superação das dificuldades constituídas além dos processos pedagógicos.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação e saúde dos professores; Michel Foucault.

ACUMULAÇÃO PRIMITIVA NOS DOMÍNIOS ULTRAMARINOS: EDUCAÇÃO E TRABALHO NAS REDUÇÕES JESUÍTICAS DO PARAGUAI (1549-1767), O CARÁTER SINGULAR E O UNIVERSAL

AUTOR: SILVINO ARECO

DATA: 27/03/2013 - Educação (Doutorado) - 372 p - Início: 2009

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório - UFMS

BANCA: Prof. Dr. David Víctor Emmanuel Tauro - UFMS

Prof. Dra. Alda Maria do Nascimento Osorio - UFMS

Prof. Dr. Levi Marques Pereira - UFGD

Prof. Dr. Neimar Machado de Souza - UFGD

RESUMO: A tese teve como objetivo apresentar a ação da Companhia de Jesus na gênese do capitalismo, contextualizar esse processo historicamente e delimitar o período de investigação entre os anos de 1549-1767, compreendendo que o período possui dois limites expressivos: a chegada dos jesuítas na América e a expulsão dos inicianos das possessões espanhola. A demarcação do contexto histórico estava enraizada no período de acumulação primitiva do capital (o universal). Partindo do objetivo geral foram delimitados três objetivos específicos (o singular). O primeiro objetivo específico foi compreender o processo da produção material na singularidade das reduções jesuíticas. O segundo foi entender a particularidade de como se desenvolveram as relações de trabalho e da educação implantada pelos inicianos. A produção material da Companhia de Jesus mereceu destaque, no sentido de descrever quais eram as mercadorias produzidas em várias partes do mundo, e também, na Província Jesuítica do Paraguai, expondo a força de trabalho que fora utilizada na produção. Outro aspecto desvelado, nesta particularidade, foi que mercadorias produzidas sob a tutela dos inicianos estavam inseridas na lógica do mercado internacional. O terceiro objetivo específico foi compreender a interrelação do trabalho com a educação ministrada pelos jesuítas, principalmente a introdução da educação profissionalizante que fora implantada nas reduções, entendendo que a educação e a catequese foram instrumentos importantes para a instituição do imaginário social europeu e imprescindíveis para a reprodução das relações de produção capitalista. A pesquisa foi fundamentada na coleta de dados em fontes documentais e bibliográficas. A perspectiva da tese foi a de aderir na senda metodológica explicitada por Karl Marx (1978), partindo do método e da interpretação do capitalismo: o materialismo histórico e dialético. O objeto da apreciação teve como foco as categorias constitutivas da teoria marxista, embora não fossem exclusivas, quando enfatizadas proporcionam a expressão dos aspectos teóricos e metodológicos necessários para a compreensão do objeto. Chegamos à conclusão que as reduções jesuíticas do Paraguai estavam inseridas na gênese do capitalismo, e sob a égide do

Estado espanhol a Companhia de Jesus recebeu o monopólio sobre a exploração da força de trabalho indígena que pudesse converter. O modelo adotado pelos jesuítas para a exploração da força de trabalho indígena foi a do “índio reduzido”. A partir do domínio da base material, fundamentada principalmente na produção da erva-mate e na criação de gado, a Companhia de Jesus edificou uma organização produtiva. Nas reduções, a partir das novas relações sociais fundamentadas na técnica europeia e na cultura da reciprocidade guarani, se desenvolveu uma sociedade com uma configuração particular: a sociedade guarani-missioneira. Em quase cento e setenta anos de existência produziu um relativo desenvolvimento econômico, social e cultural. Por outro lado provocou uma cisão entre as diversas frações da sociedade colonial paraguaia. Esses fatos culminaram com a crise global que envolveu a Companhia de Jesus com as monarquias católicas. O processo é concomitante a expulsão da Companhia de Jesus das possessões espanholas que provocaram o esfacelamento da sociedade guarani-missioneira.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Reduções Jesuíticas. Companhia de Jesus.

PAINÉIS FUNARTE DE REGÊNCIA CORAL (1981-1989): DE POLÍTICA CULTURAL À POLÍTICA CURRICULAR

AUTOR: MANOÉL CÂMARA RASSLAN

DATA: 17/04/2013 - Educação (Doutorado) - 162 p - Início: 2009

ORIENTADOR: Profa. Dr^a. Fabiany de Cassia Tavares Silva - UFMS

BANCA: Profa. Dr^a. Sílvia Helena de Andrade Brito - UFMS

Prof. Dr. Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo - UDESC

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes - UDESC

Profa. Dra. Maria Adélia Menegazzo - UFMS

RESUMO: Esta pesquisa envolve o estudo de documentos produzidos no desenvolvimento dos Painéis

Funarte de Regência Coral, promovidos pelo Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte, no período de 1981 a 1989. Tais painéis foram apresentados com a perspectiva de ativar o processo de desenvolvimento da música coral no Brasil, promovendo a articulação de regentes e coros em torno do conhecimento musical, pela necessidade de formação continuada, da reflexão sobre a seleção de repertório musical a ser difundida, assim como da prática de execução das obras musicais. Neste contexto, temos como objetivo compreender como a política cultural fundada no estímulo à atividade musical específica, com objetivo de mudança de comportamento, se configura em política curricular revelada pela seleção da/cultura de conhecimentos a serem legitimados, assim como sua forma de distribuição. Para tanto, nosso desenho metodológico está orientado pela abordagem qualitativa, fundado nas técnicas da pesquisa bibliográfico-documental, acrescido do estudo comparado. No exercício do estudo comparado foram eleitas quatro áreas, a saber: regência coral, canto, metodologia e técnica de ensaio, e coro como espaço de educação musical. As análises estão ancoradas nos estudos das Sociologias da cultura e do currículo, pelas possibilidades que apresentam para apreensão da forma escolar - a seleção e transmissão de saberes, de forma a perceber mecanismos de diferenciação social que interferem no acesso ao conhecimento. Em conclusão, orientados pelos resultados da comparação por áreas, apontamos que os conteúdos selecionados para a formação do regente coral expressam a hegemonia de processos próprios da música erudita, aplicados à música folclórica e popular. A política de cultura do período, ao selecionar conteúdos da/na/pela alta cultura, como legítimos à formação dos regentes corais, acaba por se configurar como política curricular. A principal estratégia desta configuração se destaca na/pela forma escolar, manifestada no privilégio das práticas escriturárias e na constante tensão provocada pela solicitação de aulas, em detrimento das vivências formativas objetivadas pelos painéis. Por orientar-se por práticas hegemônicas de seleção do conteúdo musical legítimo, o INM/FUNARTE recria formas de consciência que permitem a manutenção do controle social, a partir da distinção entre alta cultura e cultura popular. Os conhecimentos curricularizados configuram-se, portanto, como conhecimento dos poderosos, i. é, próprios daqueles que ocupam posições elevadas no campo artístico e desta forma, mantém-se na posição de dominação.

Palavras-chave: Política Cultural, Política Curricular, Educação Musical, Painéis Funarte, Regência Coral

INTERAÇÕES EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: CARACTERÍSTICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES

AUTORA: ERLINDA MARTINS BATISTA

DATA: 16/05/2013 - Educação (Doutorado) - 253 p - Início: 2009

ORIENTADOR: Prof. Dr. Shirley Takeco Gobara - UFMS

BANCA: Prof. Dr. Windyz Brazão Ferreira - UFPB

Prof. Dra. Maria Celina Piazza Recena - UFMS

Prof. Dra. Suely Scherer - UFMS

Prof. Dr. Gil da Costa Marques - UFMS

RESUMO: O presente estudo investigou o processo de interação no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - turma 2008, realizado em dez polos localizados nos estados de MS, PR e SP em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Objetivou analisar os problemas limitadores dos processos de interação favoráveis à aprendizagem vivenciados pelos participantes do curso. Fundamentou-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético num paradigma crítico e no aporte teórico das ideias Vygotskianas sobre a organização e a regulação da base educativa, por meio das interações, para promover a aprendizagem. Na presente tese, defende-se a concepção de interação materializada no conceito de inteiração. A inteiração é oriunda do ato de estar inteiro, completo, nas discussões, nos debates, formulando ideias, compartilhando opiniões, conhecimentos, informações, e nas relações socioculturais e históricas que se estabelecem entre os participantes do contexto educativo, tanto em ambientes virtuais de aprendizagem- AVA quanto nos encontros presenciais, com a finalidade de alcançar a aprendizagem. A abordagem metodológica é a da pesquisa qualitativa em educação, cujos instrumentos de coleta dos dados foram questionários semiabertos, aplicados aos 210 estudantes voluntários; entrevistas semi-estruturadas com 15 tutores presenciais, quatro tutoras a distância, 22 estudantes e 10 coordenadores do curso, somadas à observação do ambiente virtual, do encontro presencial e análises da Proposta Pedagógica à luz das normatizações educacionais. As análises dos resultados evidenciaram que a interação é concebida como “comunicação” (troca de opiniões, de conhecimentos e experiências) para 131 entre 210 estudantes questionados e seis tutoras presenciais entre 15 entrevistadas. A interação como “relação” é concebida por duas tutoras a distância entre quatro e por uma entre três professoras entrevistadas. Entretanto, os processos interativos observados e analisados demonstraram uma concepção de interação limitada às ações de tirar dúvidas e dar respostas pelo tutor. Os resultados indicaram que a interação com o professor é requerida pelos estudantes e tutoria, sugerindo a influência da educação presencial e a ausência da cultura de EaD ou de educação online. O uso do AVA para fomentar e realizar interações entre os participantes foi pouco utilizado por esses sujeitos do curso, abrangendo aí a própria coordenação de tutoria, os professores, tutores presenciais/a distância e os estudantes. A comunicação realizada no ambiente virtual e no encontro presencial mostrou um caráter unidirecional e pouco interacionista. A ideia é de que essa abordagem de ensino e aprendizagem requer tutoria presente e comprometida com a interação colaborativa, mediação e interação numa perspectiva dialética, no sentido da inteiração pedagógica. Esse estudo apresenta contribuições para a reflexão dos cursos de formação a distância, híbridos e semi-presenciais, e sugere que novas pesquisas busquem investigar a inteiração em cursos completamente a distância. Finalmente, propõe uma inteiração na formação pedagógica, que privilegie os princípios da ação comunicativa dialética, numa abordagem histórico-cultural e social, e contribua para o processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes para que esses possam atuar de modo crítico e compartilhado visando ao seu desenvolvimento e aprendizagem

Palavras-chave: Educação a Distância. Ambientes virtuais. Interação. Instituição pública.

DISSERTAÇÕES (2013/1)

O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO UNIVERSO DA PRÁTICA DOCENTE: UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR EM FENOMENOLOGIA

AUTORA: GESILANE DE OLIVEIRA MACIEL JOSE

DATA: 26/02/2013 - Educação (Mestrado) - 154 p - Início: 2011

ORIENTADOR: Prof^ª Dr^ª Jucimara Silva Rojas - UFMS

BANCA: Prof Dr Ruy Cezar do Espírito Santo – PUC/SP

Prof^ª Dr^ª Marta Regina Brostolin – UCDB

Prof^ª Dr^ª Lucrecia Stringheta Mello - UFMS

RESUMO: Esta pesquisa objetivou compreender como se mostra o Ser professor que atua na Educação Superior, a prática docente em atitude, em como se revela, adotando como instrumento a Fenomenologia. Inclui uma investigação bibliográfica, de cunho qualitativo de natureza interpretativa, tendo como arcabouço teórico Husserl

(1982), responsável por formular as principais teorias da abordagem fenomenológica e que abriu possibilidades para outros pensadores contemporâneos, como Merleau-Ponty (2006), Ricoeur (1983/90) com a Fenomenologia Hermenêutica, Japiassu (1976), Martins e Bicudo (1989/97/99, 2000). No que concerne aos aspectos dos avanços interdisciplinares em sala de aula e das práticas no Ensino Superior, foram utilizadas as obras de Fazenda (1979/91/95, 2001) e Rojas (1998, 2000/02/12) e Masetto (1998, 2012), com o intuito de fortalecer os momentos vivos e vívidos do ser professor. Foram recolhidos depoimentos e imagens de professores universitários, com o intuito de analisar a percepção do fenômeno de forma simbólica. Tais depoimentos levantados por meio das descrições das situações vividas pelos sujeitos, em análises ideográfica e nomotética. Na seqüência, procedeu-se a hermenêutica das categorias abertas e dos elementos simbólicos. proposta por Ricoeur, buscando a compreensão da existência humana a partir do descortinar do sentido do depoimento, que se revelaram por meio das Categorias Abertas dos depoimentos e dos elementos simbólicos. Os significados revelaram a necessidade do professor universitário como um ser que está em sintonia com o mundo vida, como uma nova forma de compreender a realidade. Percebeu-se que o docente necessita modificar suas atitudes em sala de aula, inovar, introduzir recursos tecnológicos que aperfeiçoem a prática. O ser professor e sua atitude frente a prática pedagógica, constitui-se como uma educação para a sensibilidade, atribuindo novos sentidos para a criação, o imaginário e a atitude de espera vigiada.

Palavras-chave: Professor Universitário . Interdisciplinaridade. Percepção Docente. Fenomenologia

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES

AUTORA: LILIANE PEREIRA DE SOUZA

DATA: 15/03/2013 - Educação (Mestrado) - 134 p - Início: 2011

ORIENTADOR: Prof^ª Dr^ª Alda Maria do Nascimento Osório - UFMS

BANCA: Prof Dr Antônio Carlos do Nascimento Osório - UFMS

Prof^ª Dr^ª Adir Casaro do Nascimento – UCDB

RESUMO: Este estudo tem como propósito conhecer e analisar as representações que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS têm sobre a violência escolar. E como objetivos: Conhecer e compreender as possibilidades e limites destes profissionais ao lidar com situações de violência que ocorrem em sala de aula e na escola; Mostrar algumas formas de violência habitual, vivida pelos alunos e professores no espaço escolar; Identificar quais as medidas adotadas pelos gestores quando a ocorrência de violência é registrada pelos professores. Participaram da pesquisa dois professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas municipais de Campo Grande/MS, assim como as diretoras e coordenadoras das referidas instituições de ensino, totalizando sete profissionais da educação. Trata-se de uma investigação de abordagem do tipo qualitativa, a qual considera a história como ponto central da explicação e compreensão do fenômeno, os sujeitos como seres concretos dentro de um contexto social, sendo influenciado e influenciando, ao mesmo tempo em que é criador e transformador desta realidade social. Para entender as questões da pesquisa recorremos a duas técnicas: a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo. As análises das falas dos sujeitos mostram que acontece violência verbal e física entre alunos, que há dificuldade para os entrevistados em definir o que significa a violência na escola. Esta é percebida pelos tanto pelos professores quanto pelas gestoras como um problema social, como uma violação das normas, como falta de respeito, como agressão física e verbal, inserindo a desestrutura familiar. Verificamos que as possibilidades de superação da violência escolar não estão somente na escola, mas em parcerias com a família, com a comunidade, com os órgãos do governo, com profissionais de outras áreas. E no desenvolvimento de projetos pensados para a realidade dos alunos, que envolvam desde os pequenos já que estes também praticam a violência, e ações diárias em sala de aula.

Palavras-chave: Violência escolar. Ensino Fundamental. Professores. Gestores.

O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL

AUTOR: LEANDRO PICOLI NUCCI

DATA: 01/04/2013 - Educação (Mestrado) - 192 p - Início: 2011

ORIENTADOR: Prof^ª Dr.^ªMargarita Victória Rodriguez.- UFMS

BANCA: Prof^ª Dr.^ª Carla Villamaina Centeno - UEMS

Prof^ª Dr.^ª Carla Busato Zandavalli M. Araujo - UFMS

RESUMO: Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e tem como objeto o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR). O objetivo central do estudo é o de analisar o processo de implementação do PARFOR no que se refere ao regime de colaboração entre os entes federados e as Instituições de Ensino Superior (IES). Parte-se do pressuposto de que as políticas públicas sofrem múltiplas determinações de ordem estrutural presentes na organização societal capitalista. Nesta ótica, a pesquisa buscou situar o PARFOR dentro dos móveis do capital de suas múltiplas relações e determinações. O estudo foi desenvolvido em quatro etapas. No 1º semestre de 2011 foi realizada a etapa exploratória que permitiu rastrear dados gerais da implementação, funcionamento e abrangência do referido Plano em MS. Em 2011 e no 1º semestre de 2012 foram desenvolvidas as etapas de levantamento e análise de documentos (de caráter normativo e informativo) e dados oficiais (de caráter estatístico). A etapa da coleta em campo ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com os dirigentes do PARFOR em nível nacional, estadual e institucional (UEMS). A análise das informações revelou que em nível nacional no ano de 2010 o Plano obteve seu pico mais alto, no que se refere à oferta de vagas, pré-inscrições e matrículas. Nos anos posteriores verificou-se um movimento de desaceleração acentuada. No que diz respeito ao processo de implementação do PARFOR em MS, este, não se concretizou tal como planejado e segue a tendência nacional de desaceleração. Constatou-se que o regime de colaboração em MS não se concretizou. A União se limitou a desempenhar o papel de articuladora do regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e as IES. A SED/MS negligenciou o seu papel de condução do Fórum/MS e, consequentemente, não assumiu a implementação do PARFOR e nem propiciou as condições necessárias para a participação dos professores. A omissão da SED/MS sobrecarregou as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que tentaram levar o Plano adiante, mas somente a UEMS concretizou a oferta dos cursos no ano de 2010, embora até o presente momento venha realizando tentativas de abertura de turmas especiais. A queda acentuada na pré-inscrição e a dificuldade na abertura de turmas especiais em MS são atribuídas à falta de incentivo do governo do Estado para a participação dos professores e a desarticulação do Fórum na condução desta política governamental. A operacionalização do regime de colaboração entre os entes federados constituiu o gargalo do Plano em MS, pois o mesmo carece de mecanismo de indução ou de obrigatoriedade, o que acaba por favorecer o “jogo de empurraempurra”. Assim as relações intergovernamentais ficam entregues à predisposição da colaboração entre os entes federados, vistos que estes gozam de autonomia institucional.

Palavras-chave: Formação de professores. Federalismo. Regime de colaboração. PARFOR. Mato Grosso do Sul.

ESTUDOS SOBRE DOCUMENTOS CURRICULARES(2000-2007): A REDE DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES E CONHECIMENTO OFICIAL

AUTORA: YARA RIQUETE RODRIGUES

DATA: 12/04/2013 - Educação (Mestrado) - 82 p - Início: 2011

ORIENTADOR: Prof^ª Dr^ª Prof^ª Dr.^a Margarita Victória Rodriguez - UFMS

BANCA: Prof^ª Dr^ª Ruth Pavan - UCDB

Prof^ª Dr^ª Jacira Helena do Valle Pereira Assis - UFMS

RESUMO: Esta pesquisa buscou investigar nos documentos curriculares locais, ou seja, os documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, para o ensino fundamental nos anos de 2000 e 2007, os princípios, formatos e/ou vestígios da política de distribuição de conhecimentos, que entendemos inaugurada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). A hipótese que orientou nossas análises é a de que esses documentos trabalham com uma forma de interpretação da distribuição de conhecimentos, calcada na ressalva da busca de melhoria do ensino e de adequação às novas demandas e exigências sociais (conhecimento), assim como a necessidade de repensar o trabalho (*ensinoaprendizagem*) e de introduzir modificações necessárias (avaliação). Para realizar essa análise, consideramos o contexto de produção dos documentos curriculares nacionais e locais, tomados, neste estudo, como fontes documentais. Nossa metodologia orientou-se pelas técnicas das pesquisas bibliográficas e documentais, acrescidas do estudo comparado. Para o estudo comparado, optamos pela eleição de áreas de comparação que já orientavam nossa hipótese, a saber: conhecimento, *ensinoaprendizagem* e avaliação. Por fim, o estudo de documentos curriculares, particularmente os locais, tornou-se um instrumento de grande importância no palco das lutas sociais, dos conflitos de classe, uma vez que, no processo de distribuição dos conhecimentos, estão delineados os aspectos culturais e a ideologia que será comunicada, apresentada e assimilada por uma nação, no nosso

caso, uma região e, dessa forma, tem papel crucial na formação social e cultural das identidades dos indivíduos e de suas experiências educacionais.

Palavras-chave: Currículo. Documentos curriculares. Ensino fundamental

ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: AÇÕES COMBINADAS ENTRE FAMÍLIAS DE GRUPOS DA ELITE E UMA ESCOLA DE PRESTÍGIO

AUTORA: DAIANI DAMM TONETTO RIEDNER

DATA: 15/04/2013 - Educação (Mestrado) - 183 p - Início: 2011

ORIENTADOR: Prof^ª Dr^ª Jacira Helena do Valle Pereira - UFMS

BANCA: Prof^ª Dr^ª Ruth Pavan - UCDB

Prof^ª Dr^ª Diana da Veiga Mandelert - UCP

RESUMO: Este estudo se insere na lacuna dos estudos acadêmicos acerca das relações que grupos da elite campo-grandense mantém com a escola e como se dá o processo de escolarização de seus filhos. A perspectiva teórica na qual pautamos nossa investigação remete aos estudos de Pierre Bourdieu e seus interlocutores. Perscrutam-se as estratégias mobilizadas pelos pais no processo de escolarização, para manutenção da posição social e econômica da família, bem como as estratégias acionadas pela escola, que mantém o acompanhamento conjunto e intenso nesse processo. O campo de pesquisa é uma escola privada localizada na cidade de Campo Grande – MS, o Colégio Bionatus, considerado de prestígio por conquistar, nos dois últimos anos, a melhor posição regional no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O levantamento dos dados empíricos se deu a partir de um *Survey Online* respondido pelos estudantes, pais, professores e gestores dessa escola e também por intermédio da realização de entrevistas. O objetivo foi identificar e analisar as características das estratégias combinadas entre a escola privada de prestígio e as famílias de grupos da elite, que almejam garantir condições de competitividade no acesso ao ensino superior, garantindo assim o êxito nessa etapa da escolarização. A partir dos dados empíricos e com base no referencial teórico adotado, compreendemos que as “ações combinadas” entre a família e a escola indicam a existência de um “contrato de sucesso escolar” no qual as duas instâncias cumprem os seus distintos papéis a fim de garantir que os estudantes adquiram as condições favoráveis para o bom desempenho nas avaliações. As estratégias das famílias refletem o senso de investimento financeiro, cultural, social, de tempo e de esforços para acompanhar sistematicamente os estudantes. A escola, por sua vez, com sua estrutura física, corpo docente e material pedagógico exclusivo, oferece uma série de recursos que objetivam imprimir nos estudantes um ritmo/disciplina de estudo que ofereça maiores possibilidades de aprovação no curso superior, asseverando-lhes longevidade escolar. Ao divulgar os resultados, a escola adquire seu prestígio oficial e social e apresenta a sua capacidade técnica e pedagógica para atrair os estudantes que almejam o que a escola promete oferecer: qualidade de ensino e aprovação no vestibular.

Palavras-chave: Escolas de prestígio. Estratégias educativas familiares. Relação famíliaescola. Elites.

A ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA EM FINAIS DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI: por entre regulações, implementações e inovações curriculares

AUTORA: MARIA DO CARMO PINTO FAJRELDIN PAIM

DATA: 15/04/2013 - Educação (Mestrado) - 183 p - Início: 2011

ORIENTADOR: Prof^ª Dr^ª Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS

BANCA: Prof^ª Dr^ª Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL

Prof^ª Dr^ª Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB

RESUMO: Esta pesquisa investigou a política curricular para a educação básica, implementada na década de 1990, focalizando as elaborações curriculares do Ministério da Educação (MEC), a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª série), dos anos de 1997 e 1998a, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovados em 2000, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do ano de 1998b. Tal focalização deu-se, por um lado, na perspectiva de estudar as formas de implementação e regulação organizadas pelas reformas curriculares em finais do século XX para a escola básica brasileira; e, de outro, analisar o processo de legitimação/justificação/problematização da função social da escola básica, a partir dos determinantes do novo contrato educativo inaugurado em finais do século

XX; e, ainda, desvelar as formas de seleção e distribuição de conhecimentos implementados por esse contrato na configuração da escola básica brasileira. O questionamento que nos orientou delineou-se na seguinte formulação: quais as implicações dos processos/formas de regulação e implementação organizadas pelas reformas curriculares em finais do século XX, na configuração da seleção e distribuição de conhecimentos pela escola básica brasileira? Para responder a essa indagação, partimos da hipótese de que essa escola, reinventada pelas reformas educacionais em finais do século XX, encontra-se delimitada pela problemática da democratização da escola pública, fazendo emergir a ideologia da inovação. Ideologia essa que se apresenta na recorrência aos discursos da qualidade e do controle da qualidade, da avaliação institucional, eficácia e da eficiência, da racionalização como determinantes da política curricular. Nosso desenho metodológico delimitou-se pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. Em conclusão, apontamos a necessidade de seguir o debate em favor do conhecimento curricular, baseado nos saberes historicamente acumulados para que os alunos tenham possibilidades de apreender a complexidade do mundo no qual estão inseridos e atuar no sentido de modificar suas condições de existência, contribuindo para um projeto de mudança social que beneficie a toda coletividade social.

Palavras-chave: Escola Básica, Políticas curriculares, Reforma Curricular, Educação escolar.

A GESTÃO PEDAGÓGICA E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DO SESI

AUTORA: MARGARETH APARECIDA QUINTINO DOS SANTOS

DATA: 25/04/2013 - Educação (Mestrado) - 181 p - Início: 2011

ORIENTADOR: Prof^ª Dr^ª Lucrécia Stringheta Mello - UFMS

BANCA: Prof^ª Dr^ª Ilma Passos Alencastro Veiga - UnB

Prof^ª Dr^ª Jucimara Silva Rojas – UFMS

Prof^ª Dr^ª Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra - UFMS

RESUMO: A presente pesquisa analisa a participação da equipe pedagógica e docente do Ensino Fundamental I no processo de elaboração da proposta curricular de uma das unidades escolares do Serviço Social da Indústria de Mato Grosso do Sul – SESI/MS, situada em Três Lagoas. Este trabalho foi conduzido pela pesquisa qualitativa, a qual permite ao pesquisador uma aproximação com o campo pesquisado. A metodologia consistiu na pesquisa de campo por meio da análise documental (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta Pedagógica, Regimentos Escolares), observação da realidade escolar e da realização de entrevista com questões semiestruturadas. As representações sociais foram apreendidas do discurso dos sete sujeitos, sendo cinco professores e dois gestores pedagógicos. A análise e interpretação dos dados e o levantamento das categorias foram mediados pela Análise de Conteúdo de Bardin (2009). A pesquisa realizada num período de reestruturação e organização curricular do serviço de educação do SESI revela a influência da mudança gestonária na cultura escolar. A construção de manuais para auxiliar na elaboração do currículo, a formação técnica dos educadores e a construção da proposta curricular parcialmente coletiva, marca a vivência da gestão empresarial na condução do trabalho pedagógico, contrapondo à proposta de participação democrática apresentados pelos documentos analisados.

Palavras-chave: Proposta curricular. Participação docente. SESI. Gestão empresarial

HABITUS ESTUDANTIL E DISTINÇÃO NO COLÉGIO MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO (1950-1970)

AUTORA: Solange de Andrade Ribeiro

DATA: 06/05/2013 - Educação (Mestrado) - 126 p - Início: 2011

ORIENTADOR: Prof^ª Dr^ª Jacira Helena do Valle Pereira - UFMS

BANCA: Prof Dr Marcus Aurélio Taborda de Oliveiras - UFMS

Prof^ª Dr^ª Eurize Caldas Pessanha – UFMS

Prof^ª Dr^ª Sílvia Helena de Andrade Brito - UFMS

RESUMO: O presente trabalho, de natureza qualitativa, tem como objeto a constituição do *habitus* estudantil e a distinção escolar vivenciada por sete ex-estudantes secundaristas, no período de 1950 a 1970, da atual Escola

Estadual Maria Constança Barros Machado. O objetivo é compreender o significado da educação secundária da Maria Constança na produção de saberes discentes, de normas, comportamentos e condutas incorporadas e consequentemente fomentadoras de disposições duráveis, que compõem o *habitus*. A perspectiva teórica adotada remete aos estudos de Pierre Bourdieu e seus interlocutores, por contemplar aspectos relacionados aos processos formativos aos quais o agente social é submetido, tais como: origem social e familiar, escolarização, trajetória escolar e profissional, *habitus* e angariação de diferentes tipos de capitais. Do ponto de vista metodológico, utiliza-se a revisão de literatura, em especial a produção acadêmica sobre o Maria Constança, o emprego de fontes documentais, organizados e publicados pelo Observatório de Cultura Escolar (OCE), além de outras fontes históricas e documentais, tais como documentos produzidos pelo Colégio Estadual Campo-Grandense, documentos oficiais do Ministério da Educação, divisão do Ensino Secundário da época e, por último, mapas e decretos municipais. Outro procedimento adotado foi a realização de entrevistas com egressos do Maria Constança - um grupo de sete estudantes secundaristas. A partir dos dados empíricos e com base no referencial teórico adotado, compreendeu-se que o ser estudante nessa instituição forneceu valores e comportamentos que nesses indivíduos conferiram uma postura voltada ao gosto pelos estudos, pelo ensino, pelo prestígio, a distinção social e profissional, que expressam um estilo de vida estudantil. O ser e estar estudante no caso dos egressos do Maria Constança entrevistados, perpassava a compreensão de uma ordem simbólica que permeava todos os agentes da referida instituição. Constatou-se que o ensino secundário no Maria Constança não apenas instruiu os estudantes, mas, sobretudo, possibilitou que eles adquirissem habilidades e um conjunto de regras sociais, de comportamentos, normas e valores que poderiam garantir lhes posições privilegiadas na sociedade.

Palavras-chave: ensino secundário; *habitus* estudantil; distinção; Colégio Maria Constança Barros Machado.

AS CONCEPÇÕES DO MASCATE NA HISTÓRIA DE SUA ATIVIDADE NA REGIÃO PANTANEIRA: PRODUZINDO E TROCANDO SABERES

AUTORA: Beatriz Teixeira Morettini Medeiros

DATA: 21/06/2013 - Educação (Mestrado) - 137 p - Início: 2011

ORIENTADOR: Prof^ª Dr^ª Sônia da Cunha Urt - UFMS

BANCA: Prof. Dr. Edgar Cezar Nolasco dos Santos - UFMS

Prof^ª Dr^ª Jacira Helena do Valle Pereira Assis - UFMS

RESUMO: Esta pesquisa tem o objetivo de investigar as concepções dos pantaneiros acerca do sujeito mascate, retomando-a, por meio de entrevistas colhidas das memórias de sujeitos que conviveram com ele, utilizaram os seus serviços ou participaram de suas vidas e de seu trabalho. O referencial teórico-metodológico adotado foi a abordagem histórico-cultural da Psicologia, representada por Vigotski e seus colaboradores, principalmente Luria e Leontiev. Foram utilizadas as contribuições dos psicólogos soviéticos para a compreensão da constituição do psiquismo humano que se faz por meio da apropriação da cultura expressa nos processos educativos. Buscou-se verificar como se deu a atividade do mascate pantaneiro, no contexto onde ele viveu e ainda vive, reconhecendo que, esse sujeito, para bem desempenhar a sua função, teve que lançar mão de diferentes estratégias por força das circunstâncias do locus geo-histórico cultural. Optou-se por uma pesquisa-empírica para que fossem registrados os depoimentos sob a forma de memórias a respeito desses sujeitos. Foram selecionados dez pantaneiros, sendo cinco fazendeiros, um peão, um capataz, um praeiro, uma cozinheira e um mascate, residindo no Pantanal, ou não, que utilizaram os serviços dos mascates. Como procedimento foi utilizada a entrevista oral com a análise das respostas dos entrevistados. Evidenciou-se que o mascate, na sua atividade de comerciar os mais diversos produtos nas diferentes fazendas da região pantaneira, realizou trocas de saberes, com os moradores da região, repassando para as pessoas o seu gosto pela música, pela leitura, pelas histórias, pela matemática. Constatou-se também que, o grande inconveniente da atividade do mascate, foi a venda de bebida alcoólica (pinga) para os peões nas fazendas, visando o lucro e desrespeitando a lei seca que fez com que os pecuaristas os expulsassem do pantanal, apesar do bom serviço que prestavam. Muitas outras questões sobre o significado e sentido do sujeito mascate do ponto de vista da forma de organização de seu trabalho, de possíveis explorações e de encaminhamento para sua quase inexistência na região pantaneira, podem ser pensadas a partir dessa pesquisa.

Palavras-chave: Mascate; Teoria Histórico-cultural; Concepções.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as

demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, a fim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, à Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 7900-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submete os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pela Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618

e-mail: fabiany@uol.com.br

