

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 da Silva Oliveira
Reitora

João Ricardo Filgueiras Tognini
Vice-reitor

Maria Dilnéia Espindola Fernandes
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Élcia Esnarriaga de Arruda
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) 3345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CÂMARA EDITORIAL

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 URT

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. 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 - UFSM
Prof.^ª. Dr.^ª. YOSHIE LEITE USSAMI FERRARI - UNESP/PP
Prof. Dr. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO - UFPA

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. MARIÉTTE 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 María de Guzmán, Madrid (Espanha).

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
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 lingüística 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

Editora UFMS

Tiragem

1.000 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTAINTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

Site: www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio

E-mail: intermeio_ppgedu@nin.ufms.br ou revistaintermeio@hotmail.com

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

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
POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLARIZAÇÃO	
QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E LICENCIATURAS: AS RECENTES INICIATIVAS DA UNIÃO Dirce Nei Teixeira de Freitas	13
A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A EMERGÊNCIA DE NOVA DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO NA ESCOLA Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Dalíla Andrade Oliveira	32
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM SÃO PAULO Isabela Bilecki da Cunha	46
OS PROFESSORES E SUAS FALTAS: SINAIS DA PRECARIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE Gabriel Seretti Zanardi	58
OS INVESTIMENTOS PÚBLICOS PAULISTAS “MÍNIMOS” EM EDUCAÇÃO Jorge Luis Prando	73
O ANO DE 1983 NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: PREPARATIVOS PARA IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO E SUAS IMPLICAÇÕES Ana Carolina Galvão Marsiglia e Newton Duarte	89
A ESPECIFICIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO DO SUL: LIMITES E DESAFIOS NO CONTEXTO DA FRONTEIRA INTERNACIONAL Jacira Helena do Valle Pereira	106
A LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS DO BRASIL: ENSINO COMO DISCIPLINA E COMO ATIVIDADE José Marcelo Freitas de Luna; Paulo Roberto Sehnem	120

ESCOLA:
SOLUÇÃO OU PROBLEMA? 133
Nina Rosa Dantas Medeiros

AÇÕES AFIRMATIVAS: SOLUÇÕES OU PROBLEMAS? 148
Zélia Maria Freire de Oliveira e Maria das Graças Viana Bragança

A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS 164
Joana D'Arc Teixeira e Elenice Maria Cammarosano Onofre

POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS PARA A INFÂNCIA 180
E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR
Dirléia Fanfa Sarmento; Evaldo Luis Pauly;
Sandra Vidal Nogueira; Paulo Fossatti

A DIVISÃO TERRITORIAL NO MATO GROSSO DO SUL 197
E A CONSTRUÇÃO DE MUITAS INFÂNCIAS
Giana Amaral Yamin e Roseli Rodrigues de Mello

ENSAIO

À LUZ DA FABULAÇÃO – AS AVENTURAS DO 219
BARÃO DE MÜNCHHAUSEN COMO PROPOSTA DE
CRÍTICA AO AUFKLÄUNG: ALGUMAS PALAVRAS
Álvaro Alfredo Bragança Júnior

DEMANDA CONTÍNUA

A PRODUÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO 235
Dermeval Saviani

ESTUDO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA ESPANHOLA 252
UTILIZANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)
Soraia Cristina Blank

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCOLA: UMA EVOLUÇÃO HISTÓRICA 267
Roseli Maria Rosa de Almeida e Ana Lúcia Espindola

RESENHA

TEIVE, Gladys Mary Chizoni. “Uma vez normalista sempre normalista”. Cultura 287
Escolar e Produção de um Habitus Pedagógico (Escola Normal Catarinense –
1911-1935). Florianópolis, SC: Ed. Insular, 2008. p. 216.
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

SAVIANI, Demeval et al. O legado educacional do século XIX. 2.ed. rev. e 292
ampl. Campinas: Autores Associados, 2006, 235 pp.
SAVIANI, Demeval et al. O legado da educação do século XX no Brasil.
Campinas: Autores Associados, 2004, 224 pp.
Fernando Antônio Tavares de Barcellos Vieira

Este número debruça-se sobre o universo das políticas públicas e sua relação com a escolarização. No Brasil pode-se sentir a tensão entre lógicas diferentes de produção e instauração tanto das políticas educativas quanto dos processos de escolarização por elas desencadeados. Pensamos que muito do que está em causa nessa relação diz respeito a uma mudança profunda nos processos de decisão e regulação. Diante disso, apresentamos um conjunto de artigos que procura equilibrar o debate teórico com a apresentação de resultados de pesquisas nessa área. O primeiro artigo de Dirce Nei Teixeira de Freitas intitulado **Qualificação da educação básica e licenciaturas: as recentes iniciativas da união**, aborda como a atuação da União em favor da política federativa transparece na formação inicial de trabalhadores para esse nível de educação. Em **A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola**, de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Dalila Andrade Oliveira, são analisadas as tensões e contradições presentes na realidade do trabalho docente face às mudanças trazidas pelas reformas educacionais das duas últimas décadas. A tese defendida é de que as condições de trabalho do professorado não possibilitam a realização dos objetivos declarados nas políticas públicas atuais, voltadas para o ensino e para a gestão da escola. Isabela Bilecki da Cunha, em **Políticas públicas em educação e formação docente: o caso dos ciclos de aprendizagem em São Paulo**, apresenta parte de análise de pesquisas sobre as propostas de ciclos e progressão continuada no Brasil, por meio de um estudo de caso realizado em uma escola da rede pública municipal de São Paulo ao longo do ano letivo de 2006. **Os professores e suas faltas: sinais da precarização da carreira docente**

de Gabriel Seretti Zanardi, busca a partir da análise de dois trabalhos que quantificaram e analisaram a ausência de professores em escolas públicas paulistas e sua relação com o rendimento e a organização escolar, interpretar esses dados face ao processo de intensificação do trabalho docente, mostrando as possíveis relações entre esse grande número de faltas e a precariedade das condições de trabalho que são oferecidas a esses professores. Já Jorge Luis Prando realiza uma tentativa de demonstrar por meio de um breve estudo com orientação tanto da Educação quanto da Geografia, como estão se realizando os investimentos obrigatórios em educação nos municípios paulistas no ano base de 2006, em texto intitulado **Os Investimentos Públicos Paulistas “Mínimos” Em Educação**. Na sequência temos um estudo sobre textos e documentos que, no ano de 1983, antecederam e prepararam a implantação do Ciclo Básico na rede estadual de ensino de São Paulo, cujo título é **O ano de 1983 na rede estadual de ensino de São Paulo: preparativos para implantação do ciclo básico e suas implicações**. Essa análise, de autoria de Ana Carolina Galvão Marsiglia e Newton Duarte, é parte de uma pesquisa em andamento cujo objetivo mais amplo é a caracterização do processo de adoção, por um período que já atinge a marca de 25 anos, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, do construtivismo como discurso pedagógico oficial. Em **A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional**, a autora Jacira Helena do Valle Pereira analisa algumas iniciativas da política educacional para a área de fronteira e, em especial, para a formação de professores, isso posto no cenário nacional e no estado de Mato Grosso do Sul. Essa análise se constrói com o objetivo de lançar luzes sobre aspectos educativos que alertam para a necessidade e continuidade de políticas educativas formuladas, no mínimo, de forma conjunta entre parceiros que vivenciam situações e anseios comuns. José Marcelo Freitas de Luna e Paulo Roberto Sehnem, em **A língua espanhola em escolas do Brasil: ensino como disciplina e como atividade**, apresentam resultados de pesquisa realizada no ano de 2006 na cidade de Joinville, em Santa Catarina, no Brasil, cujo objetivo foi comprovar a tese de que o êxito da aprendizagem se deve às características e aos recursos da prática de ensino como Atividade em oposição à abordagem dessa língua como Disciplina. Em continuidade, temos uma discussão em torno da **Escola: solução ou problema?** de Nina Rosa Dantas Medeiros, que traz à tona a proposta de Ivan Illich de “desescolarização” da sociedade, incursionando por um breve estudo histórico

sobre a função e o propósito da educação. Tal incursão é feita no intuito de ‘pensar novas propostas’ alternativas para que não consideremos desnecessária a escola na sociedade atual; mesmo uma escola renovada, que tenha como ponto de partida a realidade dos sujeitos sociais concretos e suas necessidades no mundo moderno. Já Zélia Maria Freire de Oliveira e Maria das Graças Viana Bragança, em **Ações Afirmativas: Soluções ou Problemas?**, objetivam demonstrar o histórico das ações afirmativas e as experiências similares, chegando ao sistema de cotas para ingresso nas universidades, especialmente na Universidade de Brasília. A discussão sobre **A escolarização de jovens autores de atos infracionais**, trazida por Joana D’Arc Teixeira e Elenice Maria Cammarosano Onofre, nos coloca diante da tentativa de compreensão da escolarização de um grupo de jovens, cumprindo medida judicial de privação de liberdade, bem como na identificação das particularidades de suas trajetórias escolares, demarcadas pela escolarização tanto nos bancos escolares como em uma instituição de privação de liberdade. Entrando no universo da escolarização de infância encontramos o texto **Políticas públicas sociais para a infância e suas implicações para a educação familiar e escolar**, de autoria de Dirléia Fanfa Sarmiento; Evaldo Luis Pauly; Sandra Vidal Nogueira; Paulo Fossatti, que analisa como a legislação das políticas sociais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Orgânica de Assistência Social decorrentes da Constituição Federal de 1988, afetam os processos e práticas educativas direcionadas à infância compreendida como fase do desenvolvimento humano. Por fim, Giana Amaral Yamin e Roseli Rodrigues de Mello nos colocam diante de análises sobre as consequências que a desigual distribuição de terras efetivada no estado do Mato Grosso do Sul gerou para as *infâncias* vividas por filhas/filhos de trabalhadores sem-terra, no texto **A divisão territorial no Mato Grosso do Sul e a construção de muitas infâncias**.

Na sessão ENSAIO, encontramos **À luz da fabulação – as aventuras do Barão de Münchhausen como proposta de crítica ao aufklärung: algumas palavras** de Álvaro Alfredo Bragança Júnior. Abrindo a sessão DEMANDA CONTÍNUA, temos o texto de Dermeval Saviani, **A produção em História da Educação na pós-graduação**, que tece inicialmente consideração relativa ao surgimento e desenvolvimento do campo de história da educação no Brasil para, num segundo momento, situar a pós-graduação e, em seu interior, a produção da área de história da educação na qual se destaca o fenômeno da

organização dos grupos de pesquisa. Já em **Estudo da Gramática da Língua Espanhola utilizando a Educação a Distância (EAD)**, Soraia Cristina Blank apresenta uma abordagem teórico-prática que permite referenciar à EAD, e as possibilidades, limitações e características no ensino via internet para a língua espanhola. Por fim, em **Práticas de Leitura e Escola: uma evolução histórica**, Roseli Maria Rosa de Almeida e Ana Lúcia Espindola investigam algumas práticas de leitura na escola e as contradições no processo de escolarização, observando que a leitura não é uma prática neutra, mas encontra-se circunscrita pelas relações sociais, tendo seu valor se transformado ao longo dos diversos períodos e estando dependente dos interesses de grupos diversos, como a igreja, a escola e outros.

Finalizando este número apresentamos duas **RESENHAS**. A primeira sobre a obra **Uma vez normalista sempre normalista** de **Gladys Mary Ghizoni Teive** elaborada por Virgínia Pereira da Silva de Ávila. A segunda sobre as obras **O legado educacional de século XIX e XX**, organizadas por Dermeval Saviani (et al), elaborada por Fernando Antônio Tavares de Barcellos Vieira.

Dossiê

Políticas Públicas
e Escolarização

Qualificação da educação básica e licenciaturas: As recentes iniciativas da união*

*Basic education qualification and licentiates:
Recent federal initiatives*

Dirce Nei Teixeira de Freitas

é Doutora em educação pela USP,
professora da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Grande
Dourados (UFGD).

O desafio de qualificar a educação escolar tem sido objeto de crescente atenção da sociedade e Estado brasileiros. Historicamente atualizado, esse desafio somente na aparência é consensual, pois emerge de distintos e conflitantes interesses e projetos sociais. Atualmente, ele figura em destaque na agenda do governo central (União) com estímulos a que se torne prioridade federativa. Por sua vez, a literatura educacional acusa a importância de aprofundar o estudo do tema.

Neste trabalho se faz um recorte em questão tão complexa, para considerar especificamente a relação entre a atual política de qualificação da educação básica, propugnada pela União, e medidas voltadas à formação de trabalhadores da educação em cursos de licenciatura.

Iniciando com breves esclarecimentos de ordem político-institucionais e conceituais, o texto prossegue com a análise de iniciativas recentes da União propostas à federação para qualificação da educação básica e, em sequência, considera como a atuação da administração central transparece em medidas voltadas à formação inicial de trabalhadores desse nível de educação. O texto finaliza ressaltando a tendência nessa formação.

* Texto elaborado com base em exposição na mesa redonda “Os cursos de licenciatura no contexto das políticas educacionais” do II Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores e III Encontro Estadual da ANFOPE, realizado na UCDB, em Campo Grande, MS, no período de 20 a 22 de agosto de 2008.

Esclarecimentos iniciais

Sem espaço para uma abordagem contextual, opta-se por iniciar este texto sumariando o posicionamento da sua autora sobre questões político-institucionais fundamentais à análise das escolhas estatais de intervenção na educação. Mesmo que não suficientes para a compreensão de políticas públicas, o contexto político em transformação e os seus desdobramentos institucionais são vistos como importantes.

Com esse entendimento, cabe em primeiro lugar lembrar que o Estado opera a sua intervenção na área social num tempo marcado por transformações no sistema político global. Conforme explica Jessop (1998; 2002), tais transformações vêm se dando através de um processo complexo de reconstituição e rearticulação de várias escalas (subnacional, nacional, supranacional e translocal) da organização do poder. Dá-se aí uma articulação complexa de poderes governamentais e de formas de governança. Quanto a esta última, o autor afirma que

Há um movimento, a partir do papel central do aparelho de Estado oficial em assegurar projetos econômicos e sociais patrocinados pelo Estado bem como a hegemonia política, na direção do favorecimento a parcerias entre organizações governamentais, paragovernamentais e não-governamentais, nas quais o aparelho do Estado é freqüentemente apenas o primeiro entre os pares (JESSOP, 2002, p. 34).

Cresce o peso da “governança” em todos os níveis: subnacionais, nacionais, supranacionais. Com isso, o Estado passa a se ocupar com a organização e supervisão de parcerias, de redes e de regimes. A centralidade do seu papel político é mantida, empenhando-se no controle sobre a articulação das diferentes escalas espaciais entrelaçadas em complexas hierarquias e em crescente enredamento das estratégias de escala.

Sendo assim, o Estado-nacional vem crescentemente lidando com tarefas atinentes tanto a governo como à governança, ocupando-se cada vez mais com a coordenação e a indução da articulação de ambas.

Entre outros fenômenos verifica-se a tendência complexa à internacionalização dos regimes de formulação de políticas o que, segundo Jessop, torna o contexto internacional estrategicamente relevante para as decisões domésticas.

Há, portanto, que se atentar para a expansão dos agentes fundamentais dos regimes de formulação de políticas, assim como para a interiorização de constrangimentos internacionais, por meio da sua integração à política estatal e aos modelos cognitivos dos decisores domésticos. Nesse sentido, as organizações internacionais, suas agências, suas diversas iniciativas de liderança dos processos decisórios, bem como as idéias que disseminam cumprem importante papel. No âmbito intranacional, verifica-se a reordenação e incremento do recurso de os governos contarem com outras organizações para ajudá-los a concretizar objetivos estatais ou a projetar o seu poder para além do aparelho formal de Estado.

O acima exposto, embora não seja mais detidamente tratado neste trabalho, referencia o modo de observar e examinar o objeto da investigação.

Mantendo-se a atenção sobre o Estado e suas transformações, considera-se importante breve menção a como vem se dando a sua intervenção na área social, fixando-se o olhar no caso do Brasil.

Pode-se observar que, a partir do poder central (União), se destacam dois movimentos relativamente associados: o de reordenações no regime de governo (nova regulação) e o de indução da governança. Ambos estão ligados às demandas político-institucionais emergentes das transformações na organização do poder acima reportadas e remetem à questão da reforma do Estado.

As peculiaridades de tal reforma no caso brasileiro precisam ser devidamente levadas em conta. Uma delas é a de que não se tratou aqui de reformar um Estado de bem-estar social, como no mundo de capitalismo avançado, no contexto de declínio das políticas keynesianas e ascensão do neoliberalismo (MORAES, 2000; PEREIRA, 2008). Tratou-se de um fracionado processo de descomposição e recomposição do texto constitucional de 1988, de modo a conter avanços ali sinalizados na direção da construção de tal Estado.

Melo (2002) deixa patente que a reforma do Estado nos anos 1990 ficou centrada na esfera do econômico e do administrativo.

Portanto, o foco da reforma não foi a repactuação dos fundamentos do Estado entre as forças sociais que lhe dão sustentação, senão o aprofundamento de seus componentes liberais. Porém, não na direção da social-democracia,

mas do conservadorismo preceituado pelo ideário neoliberal em sua versão para a América Latina. Interrompeu-se, desse modo, o frágil movimento alavancado pela mobilização de setores da sociedade defensores de um Estado comprometido com a efetivação dos direitos sociais.

As reformas políticas no Brasil tiveram um curso também distinto das mudanças formais e funcionais no sentido de transnacionalização como as que se deram no âmbito da União Européia.

Logo, entende-se ser um equívoco lançar mão de literatura que analisa a questão da reforma do Estado tendo como referências as duas situações acima mencionadas ou mesmo outros contextos nacionais, para explicar a reforma do Estado no Brasil. Considera-se im procedente também reduzir a explicação das novas configurações das políticas públicas no país a uma reforma referida em abstrato ou limitada às propostas de autoridades que tiveram breve atuação no aparelho formal do Estado, pois isso simplifica e restringe um processo social complexo e dialético.

Importa assinalar que aquela reforma não está desvinculada dos desdobramentos tanto da crise do Estado desenvolvimentista brasileiro (FIORI, 1995; SALLUM JÚNIOR, 1994, 2000) como das estratégias e mecanismos de recomposição das forças que ela própria — ainda que não sozinha — engendrou. Não se pode reduzir a reforma do Estado à introdução e disseminação de diretrizes e práticas baseadas em idéias e experiências importadas ou à mera submissão a preceitos de regimes internacionais de formulação de políticas.

O legado do Estado desenvolvimentista brasileiro na área social não foi além da organização de um sistema de proteção social meritocrático-particularista, conforme a tipologia usada por Draibe (1990).

Em que pesassem esperanças e lutas com base social popular de sustentação, o redesenho do Estado formalizado na Carta Constitucional de 1988 e os ganhos que ele sinalizou para a área social mostraram-se ter sido uma “solução estratégica” encontrada naquele momento para as disputas em confronto. A consequência prática de tal solução se materializou nas opções prevalentes nas reformas constitucionais realizadas nos anos 1990. Como é notório, estas se deram sob a orientação do programa de ajustes estruturais restritivos à atuação estatal na área social. Com isso, as políticas econômicas continuaram a subordinar as demais políticas públicas.

Sem dúvida, as implicações das reformas constitucionais para a área social foram restritivas da atuação estatal, contrariando a orientação universalizante do texto constitucional de 1988. Na educação, não foi diferente. A política de provisão, centrada na gestão e orientada para a eficiência, foi insuficiente para a concretização das metas de educação para todos, estabelecidas mundial e nacionalmente no início dos anos 1990, permanecendo a opção pela focalização do ensino fundamental.

Analisando o cenário no período 1995-2002, Castro (2007) mostrou que o sistema de financiamento não permitiu a ampliação da importância macroeconômica dos gastos na educação básica, revelando restrições concretas à declarada prioridade a esse nível educacional.

Os indicadores estatísticos e os dados obtidos por meio das avaliações em larga escala informam que a atuação do Estado na educação básica, embora com ganhos expressivos, não atingiu patamares quantitativos e qualitativos desejáveis e necessários para reverter déficits educacionais históricos.

Mas, não se pode afirmar que o Estado brasileiro se limite às funções de regular, induzir e fiscalizar a educação básica, pois ainda é o seu prestador (provedor, executor) principal. O setor público (estatal) responde pela maior parte das matrículas nesse nível de educação e ensino, conforme mostram os dados da tabela 1.

A participação relativa do setor público nas matrículas no pré-escolar, fundamental e médio foi crescente no período 1991-2000. Continuou crescente no ensino médio no período 2002-2006, mas apresentou redução no pré-escolar e ensino fundamental.

Tabela 1 - Taxa de matrícula no pré-escolar, ensino fundamental e ensino médio público e privado – Brasil (1991 – 2006)

Ano	Pré-Escolar		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	PB	PV	PB	PV	PB	PV
1991	71,7	28,3	87,6	12,3	72,9	27,1
2000	75,4	24,6	91,1	8,9	85,9	14,1
2002	74,4	25,6	90,7	9,3	87,2	12,8
2006	74,2	25,8	89,5	10,4	88,1	11,9

Legenda: PB – público; PV – privado
Fonte: INEP/MEC

Todavia, a redução verificada no caso deste último coincide com o crescimento da ordem de 28,7% da matrícula pública no ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos. Também coincide com o declínio da taxa de distorção idade-série de 39,6 em 2002 para 31,2 em 2006, que está associada a mecanismos de correção do fluxo escolar.

Quanto ao pré-escolar, a queda da matrícula é pequena e ocorre ao mesmo tempo em que aumenta em 20,5% o número de estabelecimentos públicos para esse atendimento educacional. Esse aumento representa melhor distribuição da oferta e aumento de vagas.

O cenário acima mostra que as teses neoliberais de Estado mínimo não chegaram a se constituir tônica da política para a educação básica no período 1988-2006, ainda que diretrizes e medidas nesse sentido tenham ganhado espaço em formulações governamentais nacionais e subnacionais.

Outra questão importante a considerar é a da configuração do federalismo brasileiro no período posterior a 1988 e seus reflexos na política educacional. Por um lado, o jogo das relações federativas propiciadas pelas regras constitucionais de 1988 e suas reformas após 1994 e, por outro, as demandas participacionistas propulsionaram a descentralização, a municipalização de políticas sociais básicas, bem como a redefinição das relações governamentais, exigindo claro delineamento da coordenação federativa (ABRÚCIO, 2006).

Além da municipalização do ensino fundamental e da educação infantil, observou-se o crescente acento da atuação da União na regulação e indução sistêmica, bem como no estímulo à governança, coexistindo na política educacional iniciativas centralizadoras com descentralizadoras.

A centralização tem sido especialmente acentuada na relação direta da União com Municípios e escolas, favorecida principalmente pelo fato de que os prefeitos, na sua maioria de pequenas municipalidades, diferentemente dos governadores dos estados (ABRÚCIO, 1998), não são detentores de suficientes recursos políticos no jogo federativo.

Feitos estes esclarecimentos iniciais, passa-se a analisar o vínculo entre medidas para as licenciaturas e a política de qualificação da educação básica, começando por esta última.

A política de qualificação da educação básica no Brasil

Concebe-se a política pública como o princípio orientador subjacente a uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes na consecução de atividades próprias às funções legítimas do governo, para solucionar problemas públicos (PALLUMBO, 1994). Logo, entre outras características, a política pública é processual, complexa, contraditória e conflitual, emergente e cumulativa. Assim, o que segue consiste em mero recorte analítico da realidade — um exercício de apreensão mental de circunstâncias de algo complexo e em curso.

Pode-se dizer que, no Brasil, o tema qualidade da educação entrou na agenda pública desde o momento inicial da organização do aparato estatal republicano, aparecendo recorrentemente nos debates políticos e acadêmicos ligado a desafios de humanização, construção da nação, desenvolvimento econômico, formação cívica, efetividade social, transformação social, inserção internacional.

O crescente acento àquele tema decorre de fatores diversos, destacadamente da natureza e características da expansão da prestação educacional no país. Ele tem sido anunciado como um dos alvos das reformas educacionais e se tornou questão estratégica na emergente regulação educacional federativa.

Entende-se que a matriz do que se tem denominado qualidade em educação é a própria dialética entre condições e possibilidades históricas frente às inúmeras demandas sociais, cujo equacionamento representa promoção da justiça social e aprimoramento das relações humanas.

O tratamento costumeiramente dado pelo Estado brasileiro à qualidade da educação básica — lidando principalmente com demandas de natureza demográfica, econômica, política e cultural — tem realçado dimensões e indicadores que cabe aqui relembrar.

A primeira dimensão considerada tem sido a da oferta. Quanto a esta, o principal indicador de qualidade tem sido, em anos mais recentes, o da *ampliação de mínimos*. Qualificar a oferta tem significado assegurar mínimos em educação gradativamente alargados, especialmente no tocante à cobertura da população escolarizável e à duração da escolarização obrigatória. As estratégias para viabilizar a distensão dos mínimos incidem sobre a progressão escolar,

mobilidade na escolarização e padronização do básico a assegurar. Os mecanismos são diversos, mas geralmente voltados para a correção do fluxo, flexibilização do percurso e indução curricular.

A segunda dimensão diz respeito às condições da prestação educacional. Para esta a qualidade tem como indicadores *padrões mínimos de recursos*. Especial atenção tem sido dada a recursos materiais, tecnológicos e financeiros (custo-aluno). Crescente atenção tem sido dada a recursos humanos, especialmente no tocante à formação profissional. São também considerados recursos político-institucionais, administrativo-organizacionais e técnicos. As estratégias utilizadas são diversas, mas, geralmente associam medidas de regulação, redistribuição e suplência. Têm sido mecanismos importantes, entre outros, os Fundos educacionais (FUNDEF e FUNDEB), os programas de caráter supletivo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a indução à modernização da gestão. Em termos salariais destaca-se a iniciativa de estabelecimento de um piso salarial nacional (vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica) configurada na Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), cuja constitucionalidade foi questionada pelos governadores.

A prestação educacional em si mesma (atendimento) tem sido a terceira dimensão considerada. Para esta o indicador de qualidade é o da *universalidade* fixado na Constituição de 1988 com a declaração da educação como “direito de todos”. Todavia, ante os déficits históricos e as restrições no financiamento educacional, o indicador de qualidade do atendimento segue limitado à busca de maior *equidade*. As estratégias para promovê-la têm sido predominantemente as de *inclusão escolar* e *diversificação do atendimento*, ambas com importantes implicações pedagógicas, curriculares, institucionais, entre outras.

O processo de atendimento em si mesmo e os seus resultados são dimensões da qualidade consideradas. Na dimensão de processo, o indicador privilegiado tem sido a *eficiência*. Para isso, duas estratégias têm sido particularmente recomendadas: a *gestão para resultados* e a *governança* (entendida como incremento da mobilização social, das parcerias e a formação de redes sociais). Os mecanismos derivam tanto da gestão estratégica (contratos de gestão, planejamento estratégico, práticas gerencialistas) como da gestão democrática (conselhos, fóruns, consultas), numa conjugação orientada por critérios pragmáticos principalmente políticos, econômicos e propagandísticos.

Na dimensão resultados, o indicador *desempenho* de sistemas de ensino foi substituído pelo indicador conhecido como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que sintetiza informações sobre *rendimento escolar* (dados obtidos por meio do Censo Escolar) e *desempenho em avaliações* (SAEB, Prova Brasil), considerando, conjuntamente, o tempo na trajetória escolar e a proficiência nos componentes curriculares avaliados. A qualidade seria, portanto, expressa nessa síntese. O IDEB é calculado para as escolas, os sistemas educacionais, os municípios, os estados e para o conjunto do país. A estratégia é o monitoramento da qualidade do ensino fundamental e médio que permitiria diagnósticos e intervenções conseqüentes.

Observa-se que a União estabelece a concepção de qualidade da educação básica, as estratégias e mecanismos no intuito de induzi-la no contexto federativo.

Importante marco nesse sentido são as disposições do Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007 sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, doravante denominado Compromisso (BRASIL, 2007a).

Trata-se de “acordo” a ser firmado entre entes federativos, com apelo à mobilização social (participação das famílias, comunidade, atores e entidades sociais diversos) em torno de 28 diretrizes voltadas para a qualificação do ensino obrigatório. Em especial, o Decreto expressa os termos da participação da União no regime de colaboração federativa, em torno da melhoria da qualidade da educação básica. A medida representa a institucionalização do *caráter eletivo* da prática da suplência pela União, o que não é o mesmo que desresponsabilização estatal.

Tal Compromisso se faz acompanhar de diversas ações e programas de assistência técnica e de suplência reunidos no denominado “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE), na sua maioria medidas tópicas, focalizadas, emergenciais (BRASIL, 2007b), portanto não correspondentes a direitos sociais (PEREIRA, 2008).

O mencionado Decreto estabelece a administração central como o *poder indutor* no contexto federativo. Sob uma ótica pragmática da gestão educacional, cabe-lhe induzir qualidade centralmente parametrizada, relações contratuais intergovernamentais vinculadoras da gestão para resultados, bem como a governança.

O Decreto também delinea o *poder regulador* da administração central no contexto federativo, especialmente no tocante ao processo e aos resultados da prestação educacional.

Mediante relação contratual constrange os entes federativos subnacionais a aderirem ao Compromisso, propondo e executando um “Plano de Ações Articuladas” (PAR), do qual fazem parte, obrigatoriamente, os principais mecanismos atuais de monitoramento da União (Educasenso, Prova Brasil, IDEB). Nessa perspectiva, o Decreto introduz também “exame periódico específico” para aferição da alfabetização, disponibilizando a “Provinha Brasil” como modelo. Estabelece também o recurso contratual na relação entre escola e sistema, por meio do “Plano de Desenvolvimento da Escola”, cuja elaboração induzida e execução monitorada estão sinalizadas pelas diretrizes e metas fixadas no Compromisso.

Conforme delineada, a intervenção da União estimula mudanças no “regime de governo” da educação básica no contexto federativo. Ao mesmo tempo estimula práticas de governança intranacional, recomendando parcerias e formação de redes sociais em torno do desafio de qualificar o ensino.

Apenas para ilustrar, menciona-se o “[...] movimento **Todos Pela Educação**: uma aliança que tem como objetivo garantir Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, bicentenário da independência do País.” (TODOS..., 2008; grifo no original). O dito “movimento” mobiliza, sob uma lógica de governança, empresários, dirigentes e gestores públicos, representantes de diversas entidades sociais, intelectuais e educadores em torno de cinco metas: (1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; (2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; (3) Todo aluno com aprendizado adequado a sua série; (4) Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; (5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Entre as ações anunciadas está (Ibid.) “[...] um trabalho de articulação com os governos e secretarias de Educação para que cada um deles se comprometa a trabalhar pelo alcance das 5 Metas e pela melhoria da Educação brasileira”.

O estímulo à governança, em tese, concorreria para aumentar a projeção da influência do Estado e da sua capacidade de assegurar os seus objetivos, mobi-

lizando conhecimentos e poder dos parceiros, conforme argumenta Jessop (1998). Assim, a governança contribuiria para o fortalecimento do papel supervisor do Estado. O compartilhamento social de responsabilidades na esfera da execução lhe permitiria concentrar a atuação na regulação e indução.

A deliberada intervenção da União acima descrita segue sinalizando aos entes federativos que a função executora estatal na prestação da educação básica deve contar com co-participantes e co-responsáveis fora do aparelho estatal (mas, não da arena pública). Assim, a tarefa de efetivação do direito à educação não seria mais exclusiva do Estado, bem como a necessária qualificação do seu atendimento, do processo de sua prestação e dos resultados a obter no médio prazo.

Formação de professores e a política de qualificação da educação básica

Em notícia divulgada no site do MEC no dia 13 de agosto de 2008 (MACHADO, M., 2008), o ministro da educação, Fernando Haddad, comentando dados de 2006 relativos a funções docentes na educação básica — divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) — afirmava que “A qualidade do ensino depende da qualidade dos professores”.

Os referidos dados informavam que no ensino fundamental a taxa de funções docentes com curso superior era de 71,8 e no ensino médio de 95,4. Porém, o quadro piora bastante quando se considerada a licenciatura para a docência, que no primeiro não passava de 26,4 e no segundo de 4,5 das funções docentes (tabela 2).

Tabela 2 - Funções docentes no ensino fundamental e médio (Brasil, 2006)

Etapa	Total	Sem licenciatura	% Licenciado
Ensino Fundamental	1.665.341	1.224.456	26,4
Ensino Médio	519.935	496.207	4,5

Fonte: EDUDATABRASIL/INEP/MEC

A “Folha Dirigida”, em notícia de 22 de julho de 2008, divulgara que 70% dos licenciados no Brasil são formados em Instituições de Ensino Superior privadas, sendo que 70% deles não exercem a docência (MACHADO, T., 2008).

O último dado informa que o país tem feito a formação inicial de docentes, mas não tem sido efetivo em alocá-los no espaço próprio da educação escolar, suprimindo a educação básica com profissionais qualificados. Essa distorção entre formação e exercício profissional põe em questão o papel social que tal formação está a cumprir.

Cabe ainda lembrar investigação baseada em dados do SAEB 2001, realizada por pesquisadores da PUC - Rio em 2002 (RELATÓRIO, 2002), que mostrou ser ainda expressiva a presença de docentes com apenas ensino médio nos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, apontou que a maior parte dos professores dessa etapa da educação básica havia obtido graduação em instituições particulares (tabela 3).

Tabela 3 - Formação dos professores dos alunos do ensino fundamental (Brasil, 2001)

Formação do professor	4a série (em %)	8a série (em %)
Escolaridade abaixo do Ensino Médio	0.7	0.1
Ensino Médio	54.9	10.8
Ensino superior em Instituição pública	13.2	28.8
Ensino Superior em Instituição Particular	30.3	60.0

Fonte: Base de dados do SAEB 2001- Relatório PUC - Rio, 2002.

O cenário sugere serem improcedentes as análises que associam, sem maiores ponderações, a propalada falta de qualidade da educação básica a uma falta de qualidade da formação dos licenciados. Do mesmo modo, atribuir eventuais déficits de qualidade no exercício da função docente no ensino fundamental à formação superior realizada pelas instituições públicas.

Em que pesem os recentes encaminhamentos da União com vistas a estabelecer melhores condições salariais aos trabalhadores da educação básica, as escolhas principais da administração central, diante do cenário acima descrito, têm sido as de:

- criação de um sistema nacional de formação de professores para a educação básica;
- aumento do percentual de profissionais que dão aula em escolas públicas formados pelas universidades federais;
- assunção, pela União, da tarefa de formar a maioria dos professores por meio de sua rede de educação superior e profissional.

A pretendida atuação da União na formação de docentes irá além de estabelecer diretrizes curriculares, monitorar processos e avaliar resultados, apostando na constituição de uma rede de atores que, na teia do poder estabelecido e restabelecido nas inter-relações dos centros de excelência acadêmica e administrativa, conjuguem regulação, indução e execução.

Parte significativa da tarefa indutora e reguladora é atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este órgão da administração central desde 2007 passou a atuar na formulação de políticas públicas para a qualificação de professores da educação básica (CAPES, 2008).

Para ilustrar a tendência, mencionam-se, a seguir, programas de formação em desenvolvimento nos últimos anos.

No âmbito da formação inicial, foi criado em 2006, pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), o PRODOCÊNCIA. Esse Programa se propunha a ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de ensino superior. Em 2008, já sob a responsabilidade da CAPES, o Programa, segundo anunciado, destina-se a promover:

- inovação com potencial de indução da reestruturação curricular das licenciaturas;
- vinculação da formação com a difusão do conhecimento (uso das TICs);
- solução para problemas na formação;
- aproximação ao trabalho;
- envolvimento dos docentes das licenciaturas com a escola.

O alcance desse Programa tem sido gradativamente ampliado. O Edital de 2006 acolheu 28 projetos, o de 2007 a 47 e o de 2008 a 62 projetos. Com tal cobertura, o Programa está longe de impactar decisivamente a formação inicial

oferecida pelo universo das instituições a que se destina. Além disso, o alcance dos seus propósitos pode ser seriamente obstaculizado pela sobreposição da competição por recursos escassos sobre o efetivo compromisso com as finalidades do Programa.

Outro Programa em execução é o Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Seu foco é a formação inicial de professores para o ensino médio. Anuncia como propósitos a articulação entre ensino superior e educação básica, a qualificação das licenciaturas, a qualificação do ensino fundamental e ensino médio, bem como responder a problemas de ensino por meio da inovação e destacar a escola pública como campo de conhecimento.

Esse Programa acolhe projetos na seguinte ordem de prioridades: (1) docente para o ensino médio (licenciaturas em física, química, matemática e biologia); (2) docente para o ensino médio e anos finais do ensino fundamental (licenciatura em ciências e matemática); (3) de forma complementar, licenciaturas em letras (língua portuguesa), em educação musical e artística e demais licenciaturas.

A prioridade à formação de docentes para o ensino médio se justifica pelas demandas geradas pela expansão dessa etapa da educação básica. A matrícula no ensino médio no ano de 2006 apresentou um crescimento de 139,38% em relação à registrada no ano de 1991. Em 1980 a taxa de matrícula líquida no ensino médio era de 14,3% e em 2000 passou a ser de 33,3%. Mas, a taxa de evasão registrada em 2005 era de 14,27% e, além disso, ainda faltam professores licenciados principalmente para física, química e matemática.

A ampliação da educação de adolescentes é um requerimento social, um imperativo constitucional e uma exigência nos regimes regulatórios internacionais.

Todavia, não só tais demandas explicam a atenção especial ao ensino médio. Como se sabe, essa etapa é tarefa de responsabilidade dos estados, enquanto o ensino fundamental e a educação infantil ficaram a cargo principalmente dos municípios. É preciso atentar para o fato de que no federalismo brasileiro, conforme mostrou Abrucio (1997), os governadores têm recursos políticos que lhes garantem maior força do que os prefeitos. Esse seria um dos fatores propulsores da priorização da formação de docentes para o ensino médio.

A urgência do atendimento ao ensino médio se sobrepõe à de qualificação do ensino fundamental que, conforme mostrou o IDEB, ainda é um grande desafio no país. Sabe-se que a formação inicial para o magistério dos primeiros anos do ensino fundamental requer, pelas características sócio-econômicas dos próprios licenciandos, um programa permanente de fomento que, até o momento, não foi viabilizado.

Na formação inicial em exercício, a atuação da União tem se dado por meio do Pró-Licenciatura, que visa melhorar a qualidade da educação básica, se propõe a fazer a formação inicial de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio que não possuem licenciatura. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), da qual participam instituições públicas de educação superior, foi criada com vistas a expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas desse nível no país, por meio de ensino a distância. Conta, para isso, com a parceria de estados e municípios.

As iniciativas acima mencionadas coexistem com medidas voltadas para a formação continuada de professores em exercício, diretores de escolas, equipe gestora e dirigentes municipais. A Rede Nacional de Formação Continuada visa à qualificação da ação docente, para garantir aprendizagem efetiva e escola de qualidade para todos. O Pró-Letramento visa à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, mediante formação continuada de professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental público.

A diversidade de iniciativas citadas acima indica que a União tem buscado minorar os efeitos da sua atuação historicamente “desastrosa” na formação de professores e gestores para a educação básica. Mas, o faz com intervenções pontuais e centralmente desenhadas. Por outro lado, segue avaliando os cursos superiores de formação inicial, aumentando o número de programas que articulam a graduação e pós-graduação à educação básica e buscando viabilizar a instituição, no âmbito do MEC e da CAPES, do “Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”.

Tal Sistema, nos termos da Minuta de Decreto em discussão (BRASIL, 2008c), tem “[...] a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica”, em

conformidade com o art. 62 da Lei n. 9.394/1996 e abrangendo as diferentes modalidades da educação básica. Entre os dez objetivos desse Sistema aparecem, no art. 3º. do documento, os de:

I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e do ensino superior público;

.....
IV – organizar e suprir a necessidade dos sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

.....
VIII – ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior.

O regime de colaboração desenhado e as estratégias para o cumprimento dos objetivos do Sistema merecem especial atenção, mas não cabe aqui analisá-las.

Conforme visto, está claro o vínculo entre as iniciativas de formação de professores e a política de qualificação da educação básica delineada pela União. Na perspectiva de governo, ele toma a forma de aprofundamento da regulação central e, na perspectiva da governança, o incremento do esforço indutivo de estabelecimento de redes e parcerias.

Considerações finais

Observa-se que a política de qualificação da educação básica estabelecida nos últimos anos pela União vem se dando, basicamente, de duas formas no que diz respeito à formação inicial de professores e gestores para esse nível de educação e ensino.

De um lado, a União dá prosseguimento às iniciativas nacionais de avaliação da oferta e de seus resultados, sem maiores conseqüências na melhoria das licenciaturas nas instituições públicas e privadas. Ao mesmo tempo, institui e implementa o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do qual se empenha em expandir o atendimento via aprofundamento da gestão da escassez de recursos (BRASIL, 2008b). Com tais medidas, dificilmente conseguirá superar os graves problemas da sua própria atuação no campo da formação de licenciados para a educação básica.

De outro lado, aposta em programas de formação inicial predominantemente em serviço, não-universitária, massificada e pragmática. As iniciativas são pontuais e emergenciais, com fraca ou nenhuma articulação entre si, dissociadas do planejamento e centralizadas.

A viabilização do “Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério” acena com uma nova trajetória. Mas, parece que a idéia de “sistema” é animada por uma lógica de centralização, como se “a Corte” fosse ou tivesse a solução para os problemas educacionais de um país de múltiplas desigualdades, diverso e de dimensões continentais. A interdependência, a colaboração e coordenação federativas parecem sucumbir ao centralismo, este, sem dúvida, fecundo para interesses de setores das elites do campo educacional. As implicações disso na configuração do governo da educação ainda não são observáveis.

Finalizando, vislumbram-se, na atuação da União, indícios de crescente empenho do Estado brasileiro na redefinição de seu papel com vistas ao controle da articulação de diferentes escalas espaciais, para o que vem sinalizando com novas práticas de governo, estímulo à governança e assunção da coordenação de ambos.

Resumo: A qualificação da educação básica brasileira configura-se como “política federativa”, num contexto de articulação complexa de poderes governamentais e de formas de governança. Recortando questão tão ampla e complexa, aborda-se como a atuação da União em favor daquela política transparece na formação inicial de trabalhadores para esse nível de educação. Inicia-se esclarecendo questões político-institucionais relevantes, segue-se analisando iniciativas recentes da União propostas à federação para qualificar a educação básica e medidas voltadas à formação. Finaliza-se ressaltando tendências. Na atuação da União, vislumbram-se indícios de crescente empenho do Estado brasileiro na redefinição de seu papel no sentido de controle da articulação de diferentes escalas espaciais, para o que vem sinalizando com novas práticas de governo, estímulo à governança e assunção da coordenação de ambos.

Palavras-chave: política educacional, formação de professores, qualidade de ensino

Abstract: The qualification of Basic Brazilian education is configured as a “federal policy” within the context of the complex articulation of governmental powers and forms of governance. Raising a question so ample and complex, this work deals with Federal action in favour of the policy that emerges within the initial formation of workers at this level of education. It initiates with the clarification of relevant institutional policy questions, followed by analysis of recent

initiatives of the Federal government proposed for the qualification of fundamental education and measures oriented towards formation. In the federal government's action, indices were found of the growing effort of the Brazilian State towards the redefinition of its role in the direction of control and articulation of different spatial scales relative to what is being signalled as new governmental practices that stimulate governance and the assumption of the coordination of both.

Keywords: Educational policy; teacher training; quality of teaching.

Referências

ABRUCIO, F. L. *Os barões da federação: os governadores e a redemocratização brasileira*. São Paulo: HUCITEC, 1998.

_____. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: FLEURY, Sonia. *Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. cap. 2, p. 76-125.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 25 abr. 2007a.

_____. PDE. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2007b.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 10 out. 2008a.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República, Casa Civil, 2008. Disponível em: <<http://200.156.25.73/reuni/D6096.html>>. Acesso em: 04 de jul 2008b.

_____. *Minuta de Decreto*, 2008. Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2008c.

CAPES. Site <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2008.

CASTRO, J. A. de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 857-876, Especial, out. 2007.

CAPES. Home Page. <http://www.capes.gov.br/>. Acesso: ago. 2008.

DRAIBE, Sônia Maria. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. *Para a década dos 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas*. Brasília: IPEA, 1990. p. 1-66. (Políticas Sociais e Organização do Trabalho, 4).

FIORI, José Luís. *O vôo da coruja: uma leitura não liberal da crise do Estado desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995.

JESSOP, Bob. A globalização e o Estado nacional. *Crítica Marxista*, São Paulo, Xamã, v. 1, tomo 7, p. 9-45, 1998.

_____. Globalização, regionalização, mercado e o Estado: entrevista com Bob Jessop. *Curriculo sem Fronteiras*, Ankara, v. 2, n. 2, p. 5-21, jul./dez. 2002.

MACHADO, M. C. Qualidade do ensino depende de formação. Disponível em: < 2008. <http://portal.mec.gov.br/acs/index.php?searchword=noticias&submit=Pesquisar&option=search>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

MACHADO, T. De formação dos professores. *Folha Dirigida*, Rio de Janeiro, 22 jul. 2008.

MELO, Marcus André B. C. de. *Reformas constitucionais no Brasil: instituições, políticas e processo decisório*. Rio de Janeiro: RENAVAN, 2002.

MORAES, R. C. C. de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 13-42.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. *Public Policy in América – Government in Action*. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

PEREIRA, P. A. P. *Política social: temas & questões*. São Paulo: Cortez, 2008.

RELATÓRIO II. *Repetência escolar e apoio social familiar: um estudo a partir dos dados do SAEB 2001*. Rio de Janeiro: PUC, 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 28 mar. 2007.

SALLUM JR., Brasília. Transição política e crise do Estado. *Lua Nova*, São Paulo, CEDEC, n. 32, p. 133-167, 1994.

_____. A condição periférica: o Brasil nos quadros do capitalismo mundial (1945-2000). In: MOTA, Carlos Guilherme. (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000. p. 405-437.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Site <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 10 nov. 2008.

Recebido em Março de 2009

Aprovado em Abril de 2009

A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola

The intensification of teaching labor and the emergence of a new technical division of labor in schools

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Universidade Federal de Minas Gerais
luciola@netuno.lcc.ufmg.br

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais
dalila@fae.ufmg.br

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir as contradições e tensões decorrentes das reformas educacionais face à realidade das escolas e, mais especificamente, ao trabalho docente. A tese defendida é que as condições de trabalho do professorado não possibilitam a plena realização das medidas e ações emanadas das políticas públicas voltadas para o ensino e para a gestão da escola. A implementação das reformas educacionais tem levado à intensificação do trabalho docente. Disso decorre, por um lado, pressões de várias ordens que se traduzem em adoecimento e absenteísmo do corpo docente, entre outras formas de resistência ao trabalho. Por outro lado, geram estratégias de sobrevivência, com novas formas de divisão do trabalho nas escolas. É preciso lembrar que um dos principais objetivos das reformas das últimas décadas foi garantir o acesso e maior permanência das crianças e adolescentes na escola, o que exige uma política de acolhimento dos alunos. Como realizar esse objetivo, quando a dinâmica do trabalho escolar intensifica o trabalho docente, sem acolher as aspirações e necessidade dos professores em relação à sua carreira e salário? Como superar entraves relacionados às questões das diferenças culturais e das desigualdades sociais, em um contexto em que essas diferenças se intensificam e são percebidas com maior clareza pela população? Como trabalhar de forma cooperativa e democrática, como propõem os documentos das reformas no âmbito da forma-

ção de professores, em uma sociedade que fomenta o individualismo e a competição? Como responder às exigências profissionais que vão para além da jornada de trabalho, se o professor realiza uma segunda jornada de trabalho em outra instituição de ensino, além daquela referente aos encargos domésticos? Essas são questões que este artigo busca analisar e discutir.

As reformas educacionais e o trabalho docente

Pode-se dizer que a década de 1990 foi marcada por reformas e mudanças educacionais. Reformas em todas as etapas da educação básica e na educação superior. No entanto, este quadro promissor, esta crença no poder das reformas das redes públicas submerge, quando são divulgados os resultados das avaliações de desempenho da escola básica. Os resultados dos diferentes testes, de âmbito nacional ou estadual, vêm indicando, pelo baixo desempenho dos alunos, que a educação pública vivencia sérios problemas. Neste sentido, ao lado da denúncia deste baixo desempenho, têm ganhado destaque na mídia, a falta de preparo do professor e seus baixos salários, o crescimento da violência no interior das escolas e a precariedade dos estabelecimentos de ensino, em termos de infra-estrutura e equipamentos. Enfim, a escola pública tem sido criticada por não conseguir ensinar pelo menos a leitura e a escrita à maioria de seus alunos.

O que de fato aconteceu, quando ao contrário do que se pensava, mesmo as reformas de cunho mais progressistas, não apresentaram os resultados esperados? Ninguém ignora a grande relação entre educação e o sistema sócio-econômico. Não se pode esperar que a escola, ao passar a incluir grandes contingentes de crianças, cuja renda de suas famílias está muitas vezes abaixo da linha de pobreza, tenha o mesmo desempenho que alcançava, quando atendia, sobretudo, crianças de camadas sociais mais favorecidas. A miséria penetra a escola e é expressa na desnutrição, nas condições de saúde e nos problemas cognitivos, emocionais e sociais dos alunos. Tais problemas são advindos, em geral, das precárias condições de habitação, resultado do desemprego, subemprego ou dos baixos salários dos pais, da falta de alimentação adequada e de assistência médica. Isto demonstra algo já há muito sabido, que os problemas mais graves da educação só poderão ser superados com políticas integradas no campo da habitação, saúde e emprego, ou seja, que estão para além da escola.

Enquanto isso resta a nós educadores, nos preocuparmos e nos ocuparmos com aquilo que a escola pode fazer.

Por muitos anos uma grande parcela de docentes defendeu a democratização da gestão, como uma forma da escola definir de maneira compartilhada e consensual seu horizonte pedagógico, explicitando seu currículo, seus projetos e programas e sua maneira de organizar seus processos de trabalho. No entanto, pode-se considerar que a democratização da gestão, embora necessária e elemento fundamental para o trabalho docente no que diz respeito às condições de trabalho, não implica necessariamente em melhoria do desempenho dos alunos. Whitty (1998), por exemplo, vai mostrar que pesquisas realizadas na Inglaterra evidenciaram que a gestão democrática teve efeitos positivos nos gastos financeiros das escolas, mas não significou melhoria no desempenho dos alunos. Isso pode ser atribuído ao fato de que, os professores neste modelo de gestão gastam muito tempo com decisões burocráticas que não afetam o ensino diretamente.

Sobre essa questão, Popkewitz (1998) argumenta que a participação da comunidade escolar nas decisões tem sido muito usada como uma forma de cooptação. A participação acaba sendo institucionalizada de maneira restrita a espaços e mecanismos que não têm a capacidade de alterar substancialmente os processos mais importantes na gestão dos sistemas escolares. Pode-se observar que mesmo no interior da universidade, a participação dos docentes em todas as instâncias de decisão é limitada e termina se concretizando em seus aspectos mais formais. Em uma reunião ou assembléia, a rotina das listas de inscrição, o tempo limitado para cada participante, o levantamento de questões de ordem e de encaminhamento parecem ser a garantia da participação e de decisões democráticas. Esses mecanismos acabam por impedir, em algumas situações, que uma pessoa mais experiente, e, portanto, podendo apresentar opinião mais qualificada por ter maior conhecimento do assunto abordado, possa mostrar com clareza seu ponto de vista. Nas reuniões ou assembléias termina-se por privilegiar mecanismos de discussão ditos mais “democráticos”, tais como a legitimação de qualquer opinião por meio da votação como meio de resolver impasses, que carecem de maiores aprofundamentos. Assim, uma assembléia escolar ou uma reunião pode ter um formato democrático - todos têm direito à palavra, mas quando são apresentadas alternativas limitadas, quando as pautas são organizadas estrategicamente para consolidar alguma posição já

pré-determinada, a decisão pode não favorecer a democratização da educação. Pode ter sido alcançada em um fórum de formato democrático, mas de conteúdo contrário a interesses democráticos.

Algumas pesquisas realizadas no contexto latino-americano têm demonstrado que quando os professores são inquiridos, sobre as dificuldades de promoverem a chamada educação de qualidade, acusam o sistema, denunciando os baixos salários recebidos, as permanentes mudanças de orientação dos órgãos centrais de ensino, perturbando suas rotinas e suas formas de trabalho, e a falta de suporte nas escolas às atividades docentes Oliveira (2006a); CNTE, (2003) e Fanfani (2005). Reclamam dos novos sistemas de promoção dos alunos, da organização em ciclos em substituição à seriação, da dificuldade de implementar as novas metodologias e das novas responsabilidades na gestão da escola, incluindo a participação no conselho escolar, na elaboração do projeto pedagógico e no crescente número de reuniões administrativas. Reclamam ainda das famílias, que estão dando muito pouco suporte aos alunos e que delegam para a escola toda a responsabilidade na educação das crianças, não formando em seus filhos senso de responsabilidade, respeito e educação no trato com as pessoas. Da mesma forma, autoridades educacionais queixam-se, freqüentemente, da dificuldade que tem o professor em adotar novas práticas, apontando maneiras de como eles burlam o sistema, continuando, por exemplo, no caso de organização escolar em ciclos, a manter o sistema seriado.

Por parte dos gestores educacionais, secretários de educação e demais ocupantes de cargos diretivos nos órgãos do sistema, observa-se um discurso fundado na preocupação constante de investimento na formação dos docentes. São mostrados os esforços das autoridades em superar problemas das escolas, oferecendo ao professor diferentes cursos de educação em serviço, nos quais se busca explicar e justificar as vantagens das novas formas de organização da escola e das novas abordagens de ensino. De fato, as secretarias municipais e estaduais de educação em todo o Brasil vêm promovendo, de forma crescente nos últimos anos, cursos, conferências seminários de curta e média duração, ao lado da qualificação em nível superior dos professores em serviço, no sentido de preparar melhor o docente para as mudanças que estão ocorrendo na organização da escola e nos currículos da educação básica. Essas iniciativas demonstram o peso que tem sido atribuído aos professores no processo de reforma. O argumento de que necessitam ser preparados para as mudanças

reflete a responsabilidade que lhes é conferida sobre o sucesso ou o fracasso de tais iniciativas. Se algo vai mal é porque os professores não têm a formação necessária para realizá-lo bem. As condições de trabalho são assim secundarizadas ante a necessidade de maior formação dos professores.

Neste cenário, o que tem acontecido realmente nas escolas? Por que estas novas propostas, esta série de mudanças e de cursos têm tido tão pouco impacto nas unidades escolares? Se por um lado há queixas quanto à dificuldade da escola se atualizar aos novos tempos, por outro lado, tem se ouvido das escolas reclamações relacionadas, sobretudo, às novas formas de organização do trabalho docente.

O corpo docente tem sido convocado a propiciar um ensino de qualidade, o que significa para o professor dominar o conteúdo das disciplinas que fazem parte do currículo escolar, bem como as metodologias para a socialização do conhecimento nas diferentes áreas do ensino. Além disso, em grande parte das propostas de reforma, o professorado deve ter conhecimento da realidade cultural e social das crianças e adolescentes para planejar atividades variadas e ricas em significados, capazes de despertar e manter o interesse dos alunos. O professor ainda deve trabalhar com os colegas, na elaboração de propostas coletivas de trabalho, capazes de superar a organização disciplinar dos conteúdos, orientando o processo de aprendizagem a partir de questões mais significativas e sintonizadas com a realidade política, econômica, social e cultural do mundo em que vivemos. O professor precisa ainda entender dos novos princípios de organização das turmas, das novas propostas de avaliação da aprendizagem, dos novos critérios para a escolha do livro didático, das novas metodologias de ensino compatíveis com as especificidades dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais e dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No Brasil, a partir da consagração na Constituição Federal de 1988, do princípio de gestão democrática do ensino público, Artigo 206, Inciso VI e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei n. 9394/96, sobretudo nos seus artigos 12, 13 e 14, os trabalhadores docentes passaram a ter a obrigação legal de participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, da representação junto aos conselhos escolares. Se essas obrigações legais representam a conquista democrática da luta de décadas pela democratização da educação, é inegável que têm também produzido a intensificação do trabalho docente, já que as condições em que o professor

do trabalho não acompanharam tais mudanças. Essas alterações na organização do trabalho na escola vieram ainda acompanhadas da ampliação de 180 dias letivos para 200, ou 800 horas anuais. Observa-se, assim, uma dilatação, no plano legal, do que constitui o pleno exercício das atividades docentes. O trabalho docente passa a contemplar não apenas as atividades em sala de aula, mas também as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades. (OLIVEIRA, 2006).

Nesse contexto, espera-se que os professores sejam capazes de garantir que seus alunos consigam dominar os conteúdos escolares, alcançando bons resultados nos testes dos sistemas nacional e estadual de avaliação do desempenho escolar. Mas as obrigações docentes não terminam aí, porque o professor é também responsável em formar seus alunos para o exercício da cidadania, o que envolve o desenvolvimento de habilidades de participação, construção de valores democráticos e consciência crítica. Esse processo exige uma sólida formação inicial e constante atualização do professor, por meio de educação continuada, abrangendo não apenas os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, mas também maior domínio da realidade que o cerca, o que inclui temas relativos à saúde, ao meio ambiente, às políticas econômicas e de desenvolvimento social, às novas tecnologias e linguagens no campo das expressões artísticas, da informática e da mídia. Esse trabalho só se concretiza se organizado a partir do Projeto Pedagógico da Escola, como instrumento de garantia dos propósitos educacionais da instituição e da organicidade de suas ações para alcançarem os objetivos propostos. Para isso, a escola deve ter uma gestão democrática organizada em torno do Conselho da Escola, das assembleias e reuniões dos segmentos que constituem a comunidade escolar. Isso exige do professor participação na elaboração de propostas de currículo, nas formas de recuperação dos alunos com atraso escolar ou defasagem de aprendizagem, projetos de inclusão dos alunos com qualquer tipo de dificuldade ou de necessidades especiais, o que faz parte do Projeto Pedagógico da Escola. Exige ainda dos professores, sua participação no planejamento de atividades pedagógicas; nas reuniões do Conselho de Classe, como parte do processo de avaliação; nos encontros com pais; na elaboração de regimentos para o funcionamento do Conselho Escolar e do regimento da escola; nas assembleias e reuniões administrativas e pedagógicas para discutir projetos gerados na própria escola, ou sugeridos a ela por órgãos superiores, tais como

o Projeto Escola Aberta. Os professores devem se envolver ainda na discussão de questões relacionadas à aplicação de recursos financeiros, aprovação de prestação de contas, de atas e de outras propostas pedagógicas e administrativas, além dos cursos e reuniões promovidos pela Secretaria de Educação. Diante disso, espera-se que o professor esteja preparado para lidar e superar problemas relacionados à violência escolar, ao uso de drogas pelos seus alunos, desenvolvimento da sexualidade com responsabilidade e até questões relacionadas à fome e à higiene pessoal.

Contudo, no caso brasileiro, observa-se que nos últimos anos a maioria dos professores de Educação Básica é formada em cursos de licenciatura, oferecidos por instituições privadas, muitas vezes mais preocupadas com a rentabilidade financeira de seus cursos do que com sua qualidade acadêmica. Um profissional que enfrenta problemas tão complexos, como o docente, tem uma formação em cursos que, na realidade, não podem exceder a quatro anos em função do seu prestígio social e do retorno que proporcionam em termos financeiros (cursos longos são aqueles que prometem maiores ganhos financeiros e que detêm maior prestígio social). Nesses quatro anos, o futuro professor tem que ser preparado para lidar com todas as questões acima enumeradas em uma instituição de ensino cuja lógica de funcionamento administrativo e pedagógico difere completamente daquela em que realizou seus estudos em nível de educação básica. Se a vida na sociedade contemporânea torna-se cada vez mais complexa, é sobre as instituições escolares que recai grande peso, para a superação de dificuldades trazidas pelo desenvolvimento e pelas demandas, tanto dos campos de conhecimento, como pela defesa de interesses dos diferentes grupos sociais.

O trabalho escolar: a emergência de uma nova divisão técnica

Para enfrentar estes novos desafios, tanto as Secretarias de Educação criam serviços especializados, gerando novas formas de divisão do trabalho no interior das escolas, como os próprios docentes buscam formas de divisão de trabalho que os ajudem a responder a parte das demandas, hoje, a eles impostas. Neste sentido, algumas redes de ensino introduzem na escola um corpo de agentes técnicos cuja função é prestar auxílio ao professor em atividades rotineiras, tais

como: acompanhar alunos com dificuldades educacionais especiais e/ou trabalhar na gestão do comportamento dos alunos.

Vasseur e Tardif (2004) discutirem essa nova forma de divisão de trabalho nas escolas e mostram como esse processo ocorreu ao longo do tempo. Os autores, inicialmente, observam como historicamente o professor deixou de ser o único responsável pela educação dos alunos. É que foram ocorrendo diferentes formas de divisão do trabalho na escola, o que pode ser evidenciado pela introdução do supervisor pedagógico e pela introdução nas séries iniciais do ensino fundamental (em que havia um professor por classe), de professores especializados por matéria (educação física e artes, por exemplo). Mais tarde, em alguns países do chamado primeiro mundo, foram introduzidos nas escolas profissionais não-docentes como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, conselheiros de orientação etc. Recentemente, essa divisão de trabalho se acentua com introdução de vários tipos de técnicos denominados de ajudantes do professor, ajudantes instrucionais, ajudantes educacionais e assistentes de educação, como vem ocorrendo nas escolas da França, Estados Unidos e Canadá (província de Quebec). Esses técnicos são geralmente estudantes pré-universitários ou estudantes bolsistas e têm como função ajudar o professor com alunos com problemas de comportamento, alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como atuar na prevenção da violência e ajuda na manutenção da disciplina escolar, dentre outras tarefas. Para os autores citados, esse último processo de divisão do trabalho nas escolas está mais diretamente relacionado com fenômenos como a desprofissionalização, o surgimento de um modelo comercial de educação, e a busca de novos modos de gestão dos comportamentos.

As difíceis relações observadas por Le Vasseur e Tardif (2004) em um contexto em que professores e pessoal técnico trabalham conjuntamente, sem necessariamente expressar uma relação de colaboração, é contrastante com a realidade escolar latino-americana, na qual os professores tendem a assumir cada vez mais a escola em sua totalidade. Esses autores observaram em suas pesquisas que as atuais exigências de um trabalho mais colaborativo e em equipe são fontes de tensões e conflitos entre os funcionários e professores na realidade do Quebec, provocando uma confusão de papéis dentro da escola. No caso brasileiro, observa-se que o imperativo da gestão democrática, como já comentado, tem demandado dos professores maior compromisso com a

escola, ao mesmo tempo em que exige deles a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe, de discutir coletivamente (OLIVEIRA, 2006).

Van Zanten (2008) discutindo as condições dos professores dos estabelecimentos escolares da periferia de Paris constata que esses profissionais têm desenvolvido diferentes estratégias para conseguirem responder as demandas que lhes são impostas. Tais estratégias variam com a idade e o tempo de trabalho nos estabelecimentos escolares.

Apesar de no Brasil, a maioria das redes de ensino estar demandando mais trabalho do docente, diante das novas exigências postas à escola, em algumas localidades, os órgãos centrais da educação têm buscado soluções que se aproximam das medidas apontadas por Tardif e Le Vasseur, no sentido de conter o descontentamento docente e de atender as demandas sociais. Isso também vem ocorrendo com frequência na rede privada de ensino. Este é o caso, por exemplo, do oferecimento de pessoal auxiliar (bolsistas universitários), para o atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais ou para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou, ainda, para o acompanhamento dos exercícios escolares dos alunos que freqüentam o contra-turno das escolas, nos diferentes moldes de educação em horário integral. A Rede Municipal de Belo Horizonte criou um programa de acompanhamento aos alunos com necessidades especiais, em situação de inclusão escolar, por estagiários estudantes do ensino universitário e de ensino médio. Também no interior dessa rede de ensino surgiram outros mecanismos de divisão do trabalho docente, como a contratação pelas escolas de animadores culturais encarregados de promoverem atividades lúdicas e artísticas sintonizadas com a cultura da comunidade escolar. Ao lado disso, os professores das séries iniciais estão se especializando no magistério de algumas disciplinas (língua materna e estudos sociais, matemática e ciências), ao invés de trabalharem com todo o currículo, como faziam há alguns anos atrás. Da mesma forma, a coordenação pedagógica tende a assumir funções de apoio técnico e administrativo aos docentes (Barreira, 2007 e Araújo, 2007), buscando facilitar o trabalho dos professores, em um claro processo de desprofissionalização.

O trabalho dos estagiários na rede privada de ensino e a presença do bolsista na rede pública atende a interesses econômicos, já que esta força de trabalho recebe baixa remuneração, algo correspondente ao que recebem os bolsistas que atuam no interior das universidades. Além disso, os empregadores fi-

cam isentos dos encargos sociais correspondentes ao pagamento dos períodos de férias, 13^o. Salário, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e do recolhimento de outras obrigações sociais, o que representa uma grande economia para os sistemas de ensino público e para as instituições privadas. Pode-se estabelecer um paralelo entre o caso brasileiro e aquele analisado por Tardif e Le Vasseur (2004). Para estes autores a introdução de pessoal técnico nas escolas tem como conseqüência a desprofissionalização, uma vez que certos serviços prestados aos alunos passaram a ser confiados a um pessoal menos qualificado. Em primeiro lugar, apontam os autores, que além da redução de encargos financeiros, o técnico tem menos competência que o profissional, o que representa uma perda para os alunos e para a instituição. Em segundo lugar, por ter menos qualificação, o técnico assume menos responsabilidade e confere uma qualidade inferior a certos serviços (Tardif e Vasseur, 2004, p. 1285). Estes autores afirmam ainda que é importante verificar se, de fato, os serviços prestados pelo pessoal técnico se constituem, em uma forma de complemento ou de substituição aos serviços prestados pelos profissionais. Os autores mostram ainda que há uma relação entre a contratação de serviços técnicos e a Nova Gestão Pública, a qual se fundamenta, e na descentralização trazendo consigo a competição e a busca de excelência de resultados. Essa Nova Gestão Pública representa, como demonstra Lessard (2004) a transferência para o setor público de estratégias usadas no setor privado.

No campo educacional, nos países que os autores analisam, a competição entre as escolas tem feito com que em algumas delas se concentrem os estudantes de classe média, com melhor desempenho escolar, enquanto as crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento vão para escolas sem nenhum prestígio, criando uma dualidade no sistema público de ensino. São estes estabelecimentos, com os alunos considerados difíceis, que terminam por demandar do sistema escolar recursos suplementares, para oferecer ajuda no plano educativo e no controle do comportamento dos alunos. Em algumas áreas dos centros urbanos têm aumentado os problemas sociais, com o crescente desemprego e, conseqüente, ampliação da pobreza e enfraquecimento do tecido social. As escolas situadas nestes locais recebem alunos com problemas de várias ordens, o que as leva a recorrerem aos serviços de técnicos para ajudarem no acompanhamento destes estudantes. Estes agentes técnicos acompanham os alunos que apresentam dificuldades variadas e cujos códigos socioculturais estão próximos desses agentes e parecem se dis-

tanciar daqueles do pessoal docente. No entanto, estes agentes técnicos, por não terem uma qualificação profissional, “fundamentam suas intervenções na sua personalidade e nas suas características sociais e culturais e não sobre um conjunto de competências comprovadas, eles constituem, sem querer, fatores de desagregação da instituição” (Tardif e Le Vasseur, 2004: p. 1291). Assim, para esse autores, a solução para o problema seria a qualificação e profissionalização dos agentes técnicos, o que não pode ser feito, no caso analisado, a realidade do Quebec, por problemas financeiros. Como as instituições precisam se conformar com a contratação deste pessoal ainda em formação e, portanto, de menor custo, terminam deixando que seus problemas e crises sejam resolvidos de maneira aleatória, o que aumenta a instabilidade das instituições e, conseqüentemente, a demanda por mais pessoal técnico (Tardif e Le Vasseur, 2004: p. 1293).

Fazendo um paralelo com a situação brasileira, pode-se dizer que a introdução de bolsistas e de animadores culturais nas instituições escolares, ainda que representem experiências pontuais e localizadas, mas que podem estar apontando para uma tendência a ser generalizada no futuro, pode levar ao que já vem ocorrendo em países mais desenvolvidos. Estes agentes educacionais, por não serem profissionais habilitados para lidar com os problemas que enfrentam nas escolas, terminam buscando soluções baseadas na empatia e em suas experiências pessoais e não em competências comprovadas. Desse modo, por desconhecerem a cultura institucional e determinados valores e critérios pedagógicos assumidos pela escola podem também terminar por aumentar a instabilidade institucional, pela introdução de normas diferentes daquelas adotadas pela escola.

Considerações finais - ampliando a discussão

O trabalho docente tem se tornado cada vez mais complexo em razão das reformas educacionais que têm se orientado pela ampliação do acesso e de maior cobertura no atendimento escolar, sobretudo aos mais pobres, aos que ainda não haviam logrado este direito. As mudanças ocorridas nos sistemas escolares em muitos países nas últimas décadas têm resultado na reestruturação do trabalho pedagógico, ou seja, as demandas apresentadas por este público que chega à escola exigem respostas que, muitas vezes, não podem ser dadas pela instituição escolar. Diante disso, o poder público, por meio da administração de

seus sistemas escolares, busca ou abre caminho para outras alternativas para essas demandas. Assim, tem sido freqüente o apelo à participação voluntária da população no auxílio ao trabalho escolar, campanhas que apelam para a caridade, o voluntarismo e a generosidade. Podemos compreender como respostas, a própria negligência por parte da administração escolar, no sentido de deixar que cada docente individualmente busque por seus próprios meios resolver os problemas que lhe são apresentados. O trabalho citado acima de Van Zanten (2008) discorre justamente sobre essas formas no contexto periférico de Paris.

No caso específico latino-americano, em contextos de elevada pobreza, esta situação tende a ser ainda mais extremada. Os docentes freqüentemente por não encontrarem resposta no nível institucional para essas demandas vêm-se forçados a buscarem alternativas próprias, nesse processo acabam por intensificar ainda mais seu trabalho e o resultado, quase sempre, é a precarização do ensino. Pois são em geral, os trabalhadores com menores recursos e condições profissionais os que mais têm de improvisar diante das circunstâncias. No entanto, é preciso também se repensar essas medidas tomadas pelos sistemas de ensino para ajudar os docentes no seu dia-a-dia. Algumas delas, tais como a contratação de animadores culturais pode ter as mesmas conseqüências para a instituição que aquelas apontadas por Tardif e Vasseur. A grande maioria dos animadores culturais é composta por jovens que fracassaram no ensino básico e que desconhecem a proposta da escola na qual são convocados para trabalhar. Entretanto, seu trabalho termina tendo sucesso pela proximidade que estes jovens têm com a cultura do aluno e também pelo conteúdo de suas práticas e pela forma como são conduzidas. Desse modo, pode estar sendo introduzido nas escolas o que os autores citados chamam de “pluralismo normativo”, à medida que estes jovens contratados podem estar trazendo para as escolas valores e normas, muitas vezes, contrários à cultura da instituição. Em relação à contratação de bolsistas encarregados de lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais ou com dificuldades de aprendizagem pode-se fazer uma análise semelhante. Apesar dos jovens contratados já estarem cursando a universidade, por não terem ainda as competências necessárias para lidarem com os problemas para os quais foram contratados, terminam buscando soluções baseadas em suas experiências pessoais ou no senso comum. Em termos de imagem para os alunos atendidos, os bolsistas universitários se constituem em uma imagem mais positiva do que os animadores culturais, uma vez que estes últimos podem introduzir ou fortalecer uma imagem negativa da escolarização.

No que diz respeito às outras formas de divisão de trabalho introduzidas nas escolas, como a divisão de matérias por professor, passando as crianças das séries iniciais a ter mais de um professor lecionando na mesma classe, as conseqüências precisam ainda ser pesquisadas. No caso do coordenador pedagógico, como mostram as pesquisas, estes profissionais têm deixado de cumprir suas funções para assumirem atividades de apoio técnico ao trabalho do professor, tais como cuidar da merenda, da entrada e saída de alunos, providenciar xérox e material para as aulas, substituir professores, dentre outras. (Araújo, 2007). Dessa forma, torna-se necessário analisar os prejuízos causados pela ausência na escola do trabalho de um profissional que coordene as atividades coletivas dos professores, exercendo certa liderança pedagógica na instituição.

Em síntese, é preciso repensar a organização do trabalho escolar, de modo a não se exigir mais dos que os docentes podem fazer. Fica claro que medidas que visam reduzir custos, como as citadas, não se constituem em soluções, por terminarem criando outros problemas. A intensificação do trabalho do professorado vem desestimulando as pessoas a ingressarem ou permanecerem no magistério, além de provocar adoecimento em uma grande parcela daqueles que nele atuam. Educação de qualidade exige recursos financeiros. Não adianta estabelecer metas visando à melhoria do ensino básico, se não forem modificadas as condições de trabalho docente.

Resumo: A finalidade deste artigo é analisar as tensões e contradições presentes na realidade do trabalho docente face às mudanças trazidas pelas reformas educacionais das duas últimas décadas. A tese defendida é que as condições de trabalho do professorado não possibilitam a realização dos objetivos declarados nas políticas públicas atuais, voltadas para o ensino e para a gestão da escola. Ao lado disso, defende-se a idéia de que para responder as demandas que lhes são apresentadas, os trabalhadores docentes têm, eles mesmos, buscado formas alternativas de divisão do trabalho, bem como convivido com respostas das redes públicas de ensino a que estão vinculados, o que, algumas vezes, implica na absorção de outros profissionais e de funções dentro da escola. Em decorrência disso, as medidas advindas das reformas educacionais têm levado à intensificação do trabalho docente, acarretando novas formas de divisão do trabalho no interior da escola, que a despeito de buscarem atenuar os problemas existentes, terminam criando novos tipos de problemas, para a educação e para os professores enquanto profissionais.

Palavras-chave: intensificação do trabalho docente, divisão do trabalho docente, novas formas de organização escolar.

Abstract: This paper tries to analyze contradictions and tensions that are present in the teachers work as a result of the educational reforms in the two last decades. The central thesis is that the teachers work conditions do not allow the attainment of the educational goals of public policies related to teaching and school management. Besides teachers are looking for alternatives division of labor created by them or they try to accept the entrance of new professionals inside the school to help them in a way to answer demands present in their work. Measures taken by the educational reforms are increasing the intensification of teachers work and they are also introducing new forms of division of teacher labor and other functions inside the school. Although these measures seek to reduce problems, they finish by creating new problems for education and for teachers as professionals.

Keywords: intensification of teachers work, division of teacher labor, new forms of school organization.

Referências

ARAÚJO, S. C. G. Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG, 2007 (dissertação de mestrado).

BARREIRA, K.V.V. Prática em extinção ou em processo de renovação: um estudo sobre a supervisão educacional. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação - FAE/UFMG, 2006 (dissertação de mestrado).

FANFANI, E. T. **La condición docente**. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires, 2005.

LESSARD, C. L'obligation de resultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. **L'obligation de resultats en éducation**. Montréal (Canadá): La Presses de L'Université Laval, 2004.

OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 44, dezembro de 2006.

———. Gestão escolar e trabalho docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2006a. (Relatório de Pesquisa CNPq - FAPEMIG).

POPKEWITZ, T.S. A administração da liberdade. In: WARDE, M. (org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: História e filosofia da Educação - PUC- SP, 1998.

TARDIF, M.; Vasseur, L. Divisão do trabalho e trabalho técnico. Educação e Sociedade. Campinas v. 25, nº 89, p. 1095-1436, Set. Dez. 2004.

WHITTY, G. Controle do currículo e quase-mercados. In: WARDE, M. (org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: História e Filosofia da Educação - PUC- SP, 1998.

Recebido em Março de 2009

Aprovado em Abril de 2009

Políticas públicas em educação e formação docente: o caso dos ciclos de aprendizagem em São Paulo

*Public policies in education and teachers' education:
the case of learning cycles in Sao Paulo*

Isabela Bilecki da Cunha

é Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO)

A introdução dos ciclos no município de São Paulo ocorre em 1992, no governo de Luiza Erundina (Partido dos Trabalhadores, PT) e abrangeu o antigo ensino de 1º grau como um todo. No contexto político em que teve lugar, foi uma medida ousada, já que na segunda metade dos anos 80 a rede de ensino havia apenas interferido na organização dos anos iniciais do ensino de 1º grau com a criação do ciclo básico.

Neste estudo os ciclos são entendidos, de acordo com a caracterização feita por Barretto e Mitrulis (2001), como períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos, cuja duração pode atingir dois ou mais anos correspondentes a um determinado nível de ensino. Dessa forma, eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo decorrente do regime seriado durante o processo de escolarização.

A rede de ensino municipal paulistana sofreu algumas mudanças voltadas à implantação dos ciclos em todas as suas escolas. Uma das medidas para possibilitar as condições necessárias para o andamento do projeto foi a criação de horários coletivos de trabalho docente na escola (Jornada Especial Integral - JEI e Jornada Especial Ampliada - JEA¹) com o objetivo de superar a fragmentação da ação docente, além de materiais de divulgação destinados à comunidade

¹ O total de horas de trabalho por semana corresponde a 40 hora/aula (sendo 8h/a coletivas) na JEI e 32 horas/aula (podendo variar o número de h/a coletivas) na JEA.

escolar e da promoção de encontros sobre o tema com os professores (BARRETTO; SOUSA, 2004; JACOMINI, 2002).

O programa de governo desse período ressaltava a defesa dos interesses dos setores explorados e marginalizados da sociedade. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, as relações entre os distintos órgãos intermediários e a escola deveriam pautar-se em princípios democráticos de participação e decisão (JACOMINI, 2002). A regulamentação da proposta de ciclos foi feita por meio de um novo regimento comum das escolas municipais. De acordo com o regimento, o ensino fundamental foi organizado em três ciclos: dois ciclos de três anos e o terceiro ciclo de dois anos com a possibilidade de retenção do aluno ao final de cada ciclo. A partir da gestão de 1997, de corte conservador, o ensino fundamental é reorganizado, tendo sido implantados dois ciclos com quatro anos de duração cada, seguindo o modelo da rede estadual paulista que introduziu os ciclos de progressão continuada.

Jacomini (2002) em sua investigação sobre a experiência dos ciclos na rede pública municipal de São Paulo e a visão dos docentes, entre 1992 e 2002, constata que a maioria dos professores entrevistados durante a pesquisa disse não ter participado da elaboração da proposta de ensino em ciclos (o que foi constatado também por MAIA; CRUZ; RAMOS, 1995). Os entrevistados reconhecem o empenho da administração durante o ano de 1992², mas de modo geral, a pequena participação dos profissionais da educação no processo de elaboração dos ciclos constitui, para a autora, um dos problemas que dificultou sua implementação, pois grande parte dos professores colocou-se contra os ciclos.

Jacomini (2002) detectou uma contradição entre o propósito de realizar um processo democrático de elaboração do regimento comum, manifesto pela Secretaria de Municipal de Educação de São Paulo (SME) e a percepção dos professores sobre sua própria participação. Ainda que a gestão da rede municipal paulistana no período de 1989 a 1992 tenha sido considerada, pela autora, como responsável por um processo muito democrático e participativo vivido pela rede municipal de ensino (tendo em conta a introdução de medidas de democratização das diferentes instâncias da Secretaria de Educação e a criação

² Final da gestão de Luiza Erundina.

dos colegiados com participação representativa da comunidade usuária e dos profissionais da educação municipal), a maioria dos entrevistados considerou que os ciclos, então criados, foram impostos “de cima para baixo”.

A autora ressalta que apesar dos profissionais que atuavam diretamente na escola terem tido pouca participação na elaboração dos ciclos, a crítica ao processo se deu de acordo com a concordância ou não que os professores manifestavam em relação à política proposta. Assim sendo, a forte resistência que eles apresentavam e ainda apresentam, segundo ela, à progressão continuada e aos ciclos, fruto, em alguns casos, de uma concepção de educação escolar que privilegia a reprodução da competitividade e da exclusão social dentro da escola, sem uma análise crítica mais profunda de suas conseqüências, contribui para que muitos percebam os ciclos como uma simples imposição da administração e não como uma proposta que visa organizar, em forma de lei, aquilo que estava sendo debatido e desenvolvido nas escolas ao longo dos três primeiros anos do governo de Luiza Erundina (JACOMINI, 2002).

Mudanças tão incisivas no sistema público de ensino deveriam ter impacto nos currículos dos cursos iniciais e na formação contínua dos profissionais da educação. No entanto, o que se observa é que os ciclos e todas as mudanças que acarretam ainda não ocupam o espaço devido e nem abrangem a todos os profissionais nos programas de capacitação da prefeitura.

Conhecendo a realidade cotidiana, a partir do estudo de caso de um grupo de professoras de uma escola de ensino fundamental I no ano de 2006, percebe-se que a forma de se trabalhar dentro de uma estrutura ciclada, ainda desperta dúvidas e incertezas entre os docentes. Esse descompasso tão marcado entre teoria e prática parece ser um dos pontos centrais na análise da escola pública hoje e que mereceria destaque nos cursos de formação.

E o que se esperava que fossem apenas problemas relacionados ao impacto inicial da reforma em sua implantação, que se refletiria, a curto e médio prazo, em “ajustes” feitos pela SME dentro das escolas, parece ainda hoje não haver encontrado respostas. Em seu discurso, alguns professores ainda parecem estar convencidos de que os ciclos foram um retrocesso no ensino e que eles vêm contribuindo somente para a apresentação oficial de dados estatísticos, sem melhorar a qualidade do ensino. O quadro do magistério se renova e persistem visões negativas em torno do tema.

Para mim é uma enrolação. “Ah, tudo bem, o garotinho não entendeu, vamos deixar pra lá! Quem sabe daqui uma semana ele acorda? Daqui a pouco vai dar um ‘estalo’ na cabeça dele”. Eu acho que esses ciclos não têm nada a ver. (Helena³, professora do 4º ano).

A prefeitura passou por diferentes gestões desde a implantação dos ciclos e cada uma delas apresentou a sua marca em relação ao trato com os professores e sua formação. Quando da implantação dos ciclos, houve encontros para o seu debate. A criação de diferentes jornadas e horários coletivos de trabalho docente constituíram importantes ganhos para os professores. Assim, as escolas garantiriam que grande parte de seus docentes se reunisse algumas horas na semana para desenvolver projetos que pudessem incidir positivamente na comunidade escolar, além de capacitar-se para a própria profissão. Esse horário coletivo é orientado pelo coordenador pedagógico.

No entanto os horários se descaracterizaram quanto à intenção inicial. Nem todas as escolas conseguem fazer do horário coletivo um momento propício para a reflexão e criação de ações.

Acho que a gente precisava ter mais oportunidades de cursos, de congressos, para poder estar melhorando a cada dia. Mesmo aqui dentro da escola. Os horários de JEI acho que poderiam ser mais voltados para melhorar o nosso trabalho. (Carla, professora do 3º ano).

Observando o grupo de horário coletivo da escola analisada é possível perceber alguns aspectos relacionados ao seu funcionamento. Foram poucos os encontros com temas específicos de formação. Textos distribuídos pela prefeitura sobre alfabetização, a reprodução de dinâmicas aprendidas no curso de formação para coordenadores pedagógicos e um vídeo, foram as atividades realizadas nesse período. Nenhum dos temas atendia uma necessidade específica da escola. Algo peculiar do grupo de horário coletivo foram as folhas individuais criadas pela coordenadora pedagógica, para que cada membro tivesse seu próprio registro e que deveriam ser entregues a ela ao final do horário. Ao invés de um único livro, como acontece em outras escolas, cada membro do grupo teria seu próprio livro.

Como a coordenadora pedagógica não participou de todos os encontros, devido ao volume de atividades realizadas por ela, o papel para o registro

³ Todos os nomes citados são fictícios.

individual também não foi entregue todos os dias. No final do primeiro semestre, havia muitos papéis a preencher e a necessidade de que tudo fosse registrado aproximadamente da mesma forma para que a supervisora não desconfiasse que as atividades registradas não haviam sido feitas pelo grupo de professores. Os horários foram efetivamente ocupados com temas de interesse da escola, mas foi impossível recordar todas as atividades realizadas durante um semestre. Além disso, era necessário que essas atividades fossem condizentes com os objetivos propostos no projeto inicial, o que nem sempre ocorria. Algumas professoras se dedicaram, em vários encontros, a preencher as folhas com a descrição de atividades que teriam sido realizadas, livros que deveriam ser lidos e discutidos e materiais supostamente pesquisados. Perdeu-se a razão do trabalho coletivo como espaço de criação e avanço educacional.

Os períodos de horário coletivo parecem longe de cumprir seu papel, tomados pela grande quantidade de informações irrelevantes, textos descontextualizados e de exigências burocráticas, acabando por não valorizar a reflexão sobre os saberes docentes, o que, segundo Tardif (2002) é valioso para a formação de professores.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 48).

Seria importante conciliar, dentro dos horários de formação, os saberes construídos pelos docentes relacionando-os aos saberes oriundos das teorias pedagógicas que possam dar subsídio a uma reflexão mais profunda sobre suas práticas. Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico é fundamental.

De forma geral, o corpo docente acredita no valor do trabalho coletivo e, dentro da escola, usa os horários em grupo para a troca de experiências, informações e materiais.

[São compartilhados entre os colegas] Problemas da escola de um modo geral, problemas de aprendizagem que você tem dentro da sua sala de aula, troca de experiências. (Carla, professora do 3º ano).

A troca de material acontece quando a gente está em JEI, que é um grupo menor, quando um comenta com o outro o que está fazendo, o que está trabalhando. Aí a gente consegue ter alguma troca de material ou de atividades. Mas mesmo assim eu ainda acho pouco. Porque eu acho que essa troca de experiências enriquece muito o trabalho da gente. A gente ensina novas formas. Às vezes o colega de trabalho consegue ter uma visão que você não conseguiu ter ainda. Então essa troca é muito importante para um estar ajudando o outro. (Lívia, professora do 4º ano).

Vejamos como são realizados outros momentos de formação docente na escola. Uma reunião de professores foi feita no mês de maio. Dessa vez, foi convidada pela coordenadora pedagógica uma palestrante que atua na área de formação da prefeitura e que veio tratar da leitura e produção de textos, tema em voga na administração pública atual. Foi estipulado um único horário para a reunião porque a palestrante não poderia vir em um outro turno. A maioria dos professores compareceu nesse horário. Como há professores que têm outros cargos e não podem estar na escola nesse período, foi criado um outro horário para que estes pudessem “cumprir” a reunião. A coordenadora disse que reproduziria a dinâmica e as informações dadas pela palestrante. No horário estipulado, eles ficaram acomodados em diferentes lugares da escola, esperando o início da reunião, até que a própria diretora disse que as agentes escolares precisavam fechar a escola e solicitou que deixassem o recinto meia-hora antes do que o previsto. Prontamente os professores presentes concordaram e esse grupo de docentes não participou da reunião de formação.

O que se nota é que a formação contínua realizada na escola ainda é falha. Primeiramente porque os grupos de horário coletivo se descaracterizam como espaço de formação diante das obrigações burocráticas e dos temas descontextualizados propostos para o grupo. Um segundo ponto é a fragmentação do trabalho coletivo que faz com que os momentos de formação não atinjam todos os professores, dificultando o desenvolvimento de uma reflexão mais próxima da realidade vivenciada pelos membros da escola e prejudicando a criação de medidas para superar as dificuldades encontradas.

Outros meios de formação docente foram criados pela prefeitura de São Paulo. Segundo a LDB, os professores da educação básica deveriam ter até o ano de 2004 formação em nível superior. Dessa forma, com a proximidade da data e as pressões externas que chegavam a afirmar que professores concursados iriam perder seus cargos, muitos professores empenharam-se em dar continuidade aos estudos. Durante o governo do PT (2000 - 2004) a prefeitura ofereceu aos professores da rede o Programa de Educação Continuada (PEC), que consistia em curso de licenciatura em regime especial para professores da rede, promovido pela Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Contando com aulas presenciais, com o uso de tecnologias como vídeo-conferência, internet, vídeos de aulas e o trabalho de professores orientadores, muitos docentes puderam, no período de dois anos, concluir o curso de Pedagogia, recebendo o diploma de uma das universidades participantes. A professora Ester fez o PEC e pode ser considerada exemplo de professores que reconhecem atualmente a contribuição dos ciclos para o ensino como um todo, apesar das dificuldades.

Também na gestão PT, houve grande incentivo para que se promovessem eventos, oficinas e cursos de diferentes áreas a fim de capacitar melhor o professor e garantir a qualidade do ensino. É certo que muitas dessas iniciativas não contemplavam todos os professores, mas comparando com outros governos, este teria mostrado mais empenho na formação docente. A criação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)⁴ pela SME de São Paulo englobou grande número de professores da rede, sem limite de participantes. O curso de dois anos conseguiu, de alguma forma, trabalhar com as idéias de alfabetização, diagnóstico, novas metodologias e os diferentes períodos de desenvolvimento da criança, envolvendo grande parte dos professores do ensino fundamental I. A idéia de se alfabetizar ao longo dos quatro primeiros anos reflete uma preocupação maior com ações condizentes com a idéia dos ciclos. A proposta diferiu das formas habituais de formação contínua, uma vez que foi de longa duração, superando o caráter fragmentário que costumam ter as práticas dessa natureza.

Os cursos oferecidos pela prefeitura nem sempre conseguem atender a todos os interessados pelo reduzido número de vagas. Também, muitas vezes,

⁴ Curso destinado aos professores de ciclo I sobre alfabetização.

não há horários apropriados e nem dispensa de ponto para a participação. A ênfase do governo petista era na alfabetização e no letramento. Assim, os ciclos se perderam como ponto central de interesse e discussão. Os professores costumam ser atraídos para esses cursos pela pontuação que recebem e que possibilita, de acordo com uma tabela, a evolução funcional, que altera o seu padrão salarial. No governo (PSDB) a ênfase foi menor em relação aos cursos e, na maioria dos casos, estes não foram oferecidos dentro do horário de trabalho ou com dispensa de ponto.

São comuns as críticas ao desinteresse dos docentes pela capacitação e, em conseqüência disso, à vinculação dos cursos à pontuação ou à dispensa do ponto, como forma de atraí-los para esses eventos. As críticas insinuam que os professores estariam mais preocupados com o próprio salário ou em “ganhar o dia”, do que com a capacitação em si. Na verdade, perante as condições salariais e de trabalho oferecidas aos professores do ensino público atualmente, considerando a necessidade que têm alguns de acumular outros cargos e funções para complementar a renda mensal, há necessidade de promover algum tipo de estímulo para que esses profissionais disponham mais do seu tempo livre para a formação. Sem esse estímulo, dificilmente a SME conseguirá que grande parte dos professores dedique mais do seu tempo, dinheiro e esforços para incrementar sua atuação docente.

A formação oferecida fora das escolas ainda não contempla todos os profissionais. Da mesma forma, os temas desses eventos não têm priorizado a discussão sobre os ciclos. Ainda que estes apareçam como pano de fundo das práticas e teorias abordadas, nota-se pelo discurso de muitos docentes a necessidade de aprofundar a discussão sobre as implicações da prática pedagógica no regime ciclado.

Grande parte das professoras entrevistadas afirmou que em sua formação inicial ou acadêmica, o tema dos ciclos não estava presente no currículo. Observamos que muito do que é feito pelas docentes representa o resultado de teorias vistas na formação inicial e contínua relacionado com a prática construída no dia-a-dia.

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituídos pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 53, grifo do autor).

Através da dinâmica vivenciada em sala de aula, os docentes têm buscado implementar práticas coerentes com os princípios de valorização do contexto do aluno, o respeito aos ritmos de aprendizagem e a adoção do trabalho diferenciado. Na área da alfabetização notam-se os maiores avanços, com a difusão de metodologias e abordagens condizentes com o desenvolvimento de cada aluno. São percebidos ainda grandes descompassos entre as propostas de ensino em ciclos e sua transposição na prática. Para Perrenoud (2004, p. 52) é necessária uma formação específica para o trabalho nos ciclos, entretanto é no cotidiano que o professor constrói suas competências:

É evidente que não se podem formar os professores para atuar em ciclos “no papel”. Ninguém aprende a nadar em um livro. Certos problemas surgirão a partir da experiência e demandarão, então, a construção das competências correspondentes.

Durante as entrevistas e ao longo do ano letivo de 2006, foram observadas diferentes posturas das docentes em relação à formação oferecida pela prefeitura por meio de cursos e eventos. No caso de Livia e Ester, elas têm como prioridade a formação contínua e percebe-se na fala delas o quanto isso tem alterado suas visões sobre os ciclos.

[A formação contínua] Faz entender melhor os ciclos. Porque eu tinha uma revolta porque esses ciclos vieram “de cima para baixo” para nós. Depois que eu comecei a fazer curso, deu para entender melhor. Abriu mais a minha cabeça para entender melhor o porquê dos ciclos. (Ester, professora do 3º ano).

Acho que [a formação contínua tem contribuído] bastante. Primeiro para mudar a visão de que o ciclo é furado. Porque a maioria dos comentários são de que os ciclos não servem para nada, que “onde já se viu o aluno passar sem saber o conteúdo daquela série”. Mas modificou muito minha visão em saber a importância que tem o ciclo no desenvolvimento de uma criança. Eu acho muito importante o ciclo. Acho que ele respeita o ritmo de cada aluno. Ele respeita a fase de alfabetização, porque às vezes há criança que leva dois anos para se alfabetizar. Eu acho tudo isso muito importante. Eu acho que a retenção nessa primeira fase escolar do aluno, nesse primeiro ciclo é muito

prejudicial para a auto-estima e você não levar em consideração o que o aluno aprendeu, por menos que tenha sido. Acho muito importante. Os cursos me ajudaram a mudar a visão que eu tinha de que a seriação era melhor que o ciclo. (Lívia, professora do 4º ano).

Em contrapartida, há o caso de Helena que se posiciona contra os ciclos. Helena dificilmente participa de cursos de formação. Nota-se que sua postura diante das dificuldades enfrentadas é, em muitos aspectos, semelhante à de suas colegas, mas ela demonstra em seu discurso que não tem uma compreensão tão abrangente dos objetivos dos ciclos. Essa visão pode estar relacionada ao pouco contato com cursos que abordem o tema. Segundo ela, na prática, os ciclos “não andam”.

O interesse manifesto por Lívia e Ester de buscar cursos e dedicar parte do seu tempo livre à formação, parte de motivações pessoais, que resultou em maior clareza sobre a relevância do trabalho no regime ciclado para o processo ensino-aprendizagem. Essa possibilidade de desenvolver uma reflexão sobre sua prática e as teorias que envolvem o conceito de ciclos não deveria depender do interesse de parte dos professores, mas ser garantida pela SME, nos espaços já existentes para formação. Helena tem feito alterações na prática, mas ainda não foi convencida da importância do trabalho em ciclos. Possivelmente seu trabalho poderia ser mais bem realizado se ela pudesse ter garantido o contato com diferentes teorias e reflexões sobre a validade do regime ciclado.

Uma das contribuições mais importantes da adoção dos ciclos foi a inclusão dos alunos que, não se adaptando ao regime seriado em razão de diferentes fatores, acabavam por abandonar a escola. Se por um lado a ampliação do sistema resultou na oportunidade de os alunos efetivarem seu percurso escolar, representando um avanço, por outro lado, essa abertura também requer enfrentar desafios, principalmente no que tange a educar alunos de diferentes procedências sociais com dificuldades de aprendizagem.

Sobre as reformas ocorridas em Portugal que visavam a inclusão desses alunos, Esteves (1991, p. 96) afirma:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Funda-

mentalmente porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças de um país com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Problematizar esse contexto e buscar soluções parece ser o melhor caminho para o ensino, no entanto, poucas são as oportunidades de formação que encaram essa questão. Pensar a formação docente como um processo contínuo e evolutivo pode ser um dos meios de fazer da prática de ensino um constante processo de reflexão e desenvolvimento do trabalho profissional.

Resumo: A partir da análise de pesquisas sobre as propostas de ciclos e progressão continuada no Brasil, foi realizado um estudo de caso em uma escola da rede pública municipal de São Paulo ao longo do ano letivo de 2006. Para os estudiosos, a discordância em relação aos ciclos, manifesta por grande parte dos professores, fez com que estes mantivessem práticas caracterizadas pelo regime seriado. Isso constituiria um complicador para a efetivação de propostas que visam essencialmente a flexibilização dos tempos e espaços escolares, como forma de superar o fracasso escolar de alunos na rede pública. Esta pesquisa teve como objetivo revelar a postura dos docentes a partir de suas práticas e das reflexões que fazem sobre seu trabalho de acordo com sua formação. Verificou-se que os docentes, a despeito de serem em geral contrários à proposta de ciclos, têm, ao longo dos anos, mudado a postura em relação aos alunos diante das novas realidades criadas pelos ciclos, reconstruindo suas práticas como forma de adaptar antigas concepções de ensino à estrutura que foi gerada. A análise revela que a formação docente não contempla demandas importantes como a articulação do trabalho coletivo e a criação de instrumentos de apoio aos alunos nos diferentes anos do ensino fundamental.

Palavras-chave: ciclos de aprendizagem; formação docente; trabalho docente; educação pública

Abstract: According to recent studies on the performance of learning cycles with age promotion in Brazil, the present research carried out a case study in a school of Sao Paulo municipal public system during the 2006 academic year. Researchers conclude that many teachers disagree with these changes and this makes them keep using practices associated with graded schools. This fact brings an obstacle for the complete implementation of proposals oriented to make time and space more flexible in schools, as a way to overcome the fail of public systems. This research aimed to reveal the teacher's posture through the observation of their practices and by the dialogue with teachers about their work according to their education. It was verified that, in spite of refusing official learning cycles proposal, teachers have reconstructed practices as a way to adapt old teaching concepts to the new created structure. The analysis reveals that the teachers' education do not satisfy important demands as articulation of collective work and the creation of supportive tools for the students in the elementary level.

Keywords: learning cycles; teachers' education; teachers' working; public education

Referências

BARRETTO, Elba S. de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago. 2001.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30. n. 1, p. 11- 30, jan./ abr. 2004.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. et al. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p.93-124.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo**: um olhar dos educadores. Dissertação de Mestrado – FEUSP, São Paulo, 2002.

MAIA, Eny; CRUZ, Neide; RAMOS, Maria Luisa. São Paulo: a experiência da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação no período 1989 – 1992. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. (org). **Gestão Educacional**: experiências inovadoras. Brasília: IPEA, 1995. P. 129 – 170 (Série IPEA, n. 147)

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Junho de 2009

Os professores e suas faltas: Sinais da precarização da carreira docente

Teachers and their failures:

Signs of the precarization of the teaching career

Gabriel Seretti Zanardi

é Mestrando em Educação Escolar
pela UNESP – Campus Araraquara.
Professor do ensino básico e secundário
da rede pública e privada

Introdução

A educação escolar passa por um momento de amplas reformas. Tanto a universalização do ensino fundamental quanto a ampliação do número de vagas no ensino médio causaram mudanças na educação pública que, aliadas às transformações econômicas e culturais da sociedade, têm gerado uma série de questionamentos por parte da sociedade, acerca da legitimidade da escola como um mecanismo de superação das condições de pobreza, por parte do governo, acerca da eficiência da escola como instituição gestora de recursos e, por parte do meio acadêmico, acerca da efetividade do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo, com isso, seus atores (alunos, professores, etc.) e toda a comunidade escolar.

A realidade que se apresenta é a de uma escola precarizada, onde seus atores convivem com o descaso das autoridades e com a inexistência de políticas públicas que viabilizem, efetivamente e a longo prazo, uma melhora nas condições de trabalho oferecidas aos professores. Tal realidade está em consonância com as determinações de instituições internacionais (como o Banco Mundial) que vêem o sistema público de ensino como uma organização empresarial e que, conseqüentemente, deve ser administrado segundo esses preceitos. Dessa forma, as mudanças que vão sendo implantadas nas diferentes redes públicas de ensino do país começam a dar sinais claros de ineficiência, evidenciados pelos resultados obtidos em diferentes mecanismos de medição do rendimento escolar, como SARESP e Prova Brasil.

Além dos resultados insatisfatórios, há também que ser considerado o descontentamento dos professores com todas essas mudanças. Pois torna-se impossível qualquer efetividade do processo de ensino e aprendizagem sem a adesão e o comprometimento do professor. Diante dessas constatações, este trabalho procurará interpretar os dados de duas pesquisas sobre ausência docente demonstrando que:

1. O número de faltas utilizadas pelos professores das escolas públicas paulistas tem sido, nos últimos anos, excessivamente grande;
2. Que essas faltas podem ser um dos reflexos (cruéis) da precariedade das condições de trabalho que tem sido oferecida aos professores;
3. Que, conseqüentemente e apesar da existência de medidas legais que prevêm com antecipação esta situação, estas faltas têm prejudicado o processo de ensino e aprendizagem, pondo inclusive em risco a legitimidade da educação escolar como instrumento para a superação da pobreza e da violência.

Explicitados os nossos objetivos para este trabalho, iniciaremos demonstrando o resultado de duas pesquisas acerca do absentismo docente e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Seus objetivos, sua metodologia, o resumo dos dados coletados e analisados e, finalmente, os seus resultados serão apresentados fielmente. Após esta etapa, tentaremos relacionar os resultados apresentados a outras pesquisas que tratam das transformações que estão sendo implantadas nos diferentes sistemas públicos de ensino do país, a partir do referencial acerca da precarização e da desprofissionalização da carreira docente. Na última parte deste trabalho, levantamos ainda algumas questões importantes no intuito de incitar o debate acerca desse tema.

As faltas dos professores

A pesquisa realizada por Santos(2006), procurou quantificar as faltas dos professores em cinco escolas públicas municipais de São Paulo, analisando-as enquanto um dos aspectos da profissão docente. Diante do amparo legal concedido aos professores para se ausentarem do seu trabalho, a autora procurou identificar como as escolas têm se organizado para atender à demanda de

alunos, o quanto os professores têm utilizado de tais artifícios para se ausentarem do seu trabalho e, diante dos resultados, como a administração municipal tem se organizado para minimizar esses danos. A pesquisa se desenvolveu em cinco escolas de ensino fundamental do município de São Paulo, entre os anos de 2004 e 2005, e no período foram coletados dados quantitativos sobre as faltas dos professores a partir de um formulário especificamente desenvolvido para tal e ainda de um questionário entregue aos professores para que fosse respondido.

A autora procurou enfatizar, inicialmente, a importância da aula para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo ela, as aulas são a finalidade principal da escola e o professor é o “mais importante recurso do sistema de ensino, na medida que é responsável direto pela execução de sua atividade: educar” (p.3). Ora, se a aula é a finalidade principal da escola e se o professor é o responsável direto pela atividade de educar, como a escola se organiza diante das ausências dos seus professores? E mais, quais são os mecanismos legais que os professores utilizam para se ausentarem das aulas e o quanto esses mecanismos tem sido usados? Essas foram questões centrais na sua pesquisa.

A massificação e a democratização do ensino trouxeram consigo modificações profundas no perfil social e na imagem da profissão docente. Tais modificações foram responsáveis em parte pelo desprestígio docente que, aliado às péssimas condições de trabalho que são oferecidas a esses profissionais traduzem a insegurança e o desânimo profissional que atinge boa parcela dos profissionais da classe.

Os professores da rede municipal de São Paulo são regidos pelo Estatuto do Magistério Público Municipal, que estabelece quatro princípios norteadores: a gestão democrática da educação, o aprimoramento da qualidade do ensino público municipal, a valorização dos profissionais da educação e a escola pública gratuita, de qualidade e laica, para todos. Além desses princípios, explicita a pesquisadora:

O Estatuto configura as carreiras do magistério; delimita os campos de atuação e cria categorias dos profissionais; determina normas para evolução funcional. Cria regras para escola de aulas; determina jornadas de trabalho; descreve direitos e deveres; dispõem sobre considerações denominadas transitórias. (SANTOS, 2006, p.29)

Dessa maneira, os mais de 30.000 professores que trabalham na rede municipal se enquadram nesse Estatuto. Um aspecto muito importante é a existência de diferentes formas de evolução funcional. Contudo, todas essas diferentes formas são de auto-responsabilidade do professor, ou seja, toda e qualquer possibilidade de melhora da sua condição e, conseqüentemente, do seu salário, são de sua inteira responsabilidade.

Em relação às possibilidades de ausências, são apresentados basicamente três tipos de concessões legais que respaldam tais possibilidades: Faltas abonadas, faltas justificadas e faltas injustificadas. Das três concessões possíveis, somente a abonada é contada como dia de efetivo exercício para efeito de salário e evolução funcional. Tanto as faltas justificadas quanto as injustificadas resultam na perda salarial (desconto daquele dia letivo) e perda daquele dia na sua contagem de tempo, para efeito da sua evolução funcional. Essas três modalidades de faltas, se utilizadas, todas, por um único professor ao longo de um ano letivo, contabilizam setenta e seis dias de faltas. Contudo, são também oferecidos direitos de licenças aos professores (licença para tratamento da saúde do próprio servidor, licença para tratamento de saúde na família, licença gestante, licença nojo, licença gala, licença adoção, etc.). Ao todo, são nove tipos de licenças diferentes.

Resumidamente, destacamos que os professores que lecionam na rede municipal de São Paulo estão inseridos numa organização burocrática que garante a eles uma série de deveres e direitos, e que, dentre esses direitos garantidos, há um vasto número de possibilidade de ausências amparadas legalmente. Diante desta constatação, a necessidade de “entrar” nas escolas fez-se presente para verificar se tais prescrições (faltas) estavam sendo utilizadas ou não pelos professores, e como as escolas estavam se organizando diante delas.

Através de um estudo exploratório, a pesquisadora conseguiu obter os seguintes dados:

- A escola I teve 590 faltas de professores em 2004 e 433 em 2005;
- A escola II teve 921 faltas de professores em 2004 e 917 em 2005;
- A escola III teve 824 faltas de professores em 2004 e 722 em 2005;
- A escola IV teve 278 faltas de professores em 2004 e 315 em 2005;
- A escola V teve 754 faltas de professores em 2004 e 816 em 2005.

A análise desses dados iniciais permitiu algumas considerações: Primeiramente, as cinco escolas, somadas, tiveram 3367 faltas (de toda natureza possível) em 2004 e, em 2005, 3203 faltas, para um total de 351 professores em 2004 e, em 2005, 349. Em segundo lugar, em sua grande maioria (79%), os professores são do sexo feminino.

No intuito de aprofundar seu estudo, a pesquisadora optou também por utilizar um questionário junto aos professores dessas cinco escolas. Considerando que no ano de 2005 trabalhou nestas cinco escolas um total de 349 professores, foram entregues aproximadamente 300 questionários, e obteve a devolução de 143. Desses, a grande maioria possuía jornada de 40 horas-aula semanais, sendo 25 horas cumpridas em sala de aula e as demais 15 horas com atividades complementares. Outro dado bastante relevante diz respeito ao acúmulo de cargos, ou seja, quando um professor atua em mais de uma rede de ensino ou possui dois cargos distintos na mesma rede. Dos professores que responderam ao questionário, 113 (66%) possuem acúmulo de cargo. Ou seja, a grande maioria necessita vincular-se a outro cargo remunerado para complementar a sua renda. A média de aulas-semanais desses professores que responderam ao questionário também foi feita. Ela vai de 51 a 64 horas-aula semanais, ou 204 a 256 horas-aula mensais.

Em relação à rotatividade dos professores, destacamos que de 2004 para 2005, 70% daqueles que responderam ao questionário mantiveram-se nas escolas pesquisadas, e 61% do total desses professores disse estar na prefeitura há mais de dez anos.

Multiplicando-se o total de faltas ocorridas nos anos de 2004 e 2005 por cinco, ou seja, pelo número de horas-aula diárias, temos um quadro explicativo muito mais visível do número de horas-aula que deixaram de ser ministradas pelos professores titulares. Assim:

- Na escola I, observou-se ausências em 2950 horas-aula no ano de 2004 e 2165 horas-aula no ano de 2005;
- Na escola II, observou-se ausências em 4605 horas-aula no ano de 2004 e 4585 horas-aula no ano de 2005;
- Na escola III, observou-se ausências em 4120 horas-aula no ano de 2004 e 3610 horas-aula no ano de 2005;

- Na escola IV, observou-se ausências em 1390 horas-aula no ano de 2004 e 1575 horas-aula no ano de 2005;

- Na escola V, observou-se ausências em 3770 horas-aula no ano de 2004 e 4080 horas-aula no ano de 2005.

Diante desse quadro, a pesquisadora também procurou descobrir quais mecanismos foram utilizados pelas escolas pesquisadas diante desta situação. Para isso, o questionário entregue aos professores também pedia a eles que apontassem quais mecanismos foram utilizados pela escola diante das suas faltas. Os resultados indicaram que, das 287 respostas obtidas (o número de respostas foi superior ao número de professores que responderam, pois vários usaram mais de uma das alternativas possíveis para esse item), 84 professores responderam que a escola utilizou professores substitutos (no caso da Prefeitura de São Paulo, os professores classificados como professores adjuntos são utilizados como substitutos), 71 responderam que os alunos foram divididos em outras salas da mesma série, 35 responderam que a escola utilizou outros espaços da escola sem a presença do professor, 59 responderam que a escola adiantou as aulas e dispensou seus alunos mais cedo, 23 responderam que a escola deixou os alunos com aula vaga, 14 responderam que foram utilizadas outras medidas para suprir essa falta e somente um não respondeu.

A análise dos dados agrupados e distribuídos em gráficos e tabelas possibilitou às seguintes conclusões:

1. Apesar da comunidade em geral atribuir regalias à classe dos professores que permitem a eles ausentarem-se por demais de suas atividades, tal atribuição não é verdadeira. Os professores possuem sim direitos que se assemelham, e muito, aos direitos oferecidos aos demais trabalhadores públicos da cidade de São Paulo, não caracterizando, assim, qualquer tipo de regalia exclusiva ou protecionismo à classe.

2. Apesar da legislação permitir ao professor faltar até setenta e seis dias por ano, somente dez desse total não acarreta danos à carreira e ao salário do professor. Todas as demais sessenta e seis faltas são por total conta e risco do professor.

3. Apesar da legislação prever medidas a serem tomadas diante das ausências dos professores para suprir com a demanda de aulas, na prática, muitas

vezes, essa legislação não está sendo cumprida. Com isso, gestores e equipe técnica da escola estão sempre tomando medidas “emergenciais” diante das ausências dos professores.

4. Apesar da Prefeitura de São Paulo possuir um plano de carreira para o magistério público, o poder público não tem conseguido valorizar os seus professores, dando conta de suas necessidades. Com isso, possivelmente os professores estão tendo que dobrar a sua jornada de trabalho, acumulando cargos no município ou mesmo lecionando em outras redes, como a estadual ou particular, para suprirem suas necessidades referentes a rendimentos financeiros.

5. Boa parte das justificativas de ausências apresentadas pelos professores referem-se a problemas de saúde, fato amplamente aceitável se considerarmos as jornadas excessivas de trabalho enfrentadas e as péssimas condições de trabalho, como número de alunos por sala, baixos salários e até mesmo a insegurança no local de trabalho (no caso específico dessa pesquisa, as cinco escolas pesquisadas estavam localizadas na periferia da cidade).

6. Apesar da legislação prever um grande número de faltas aos professores, eles não utilizam a totalidade das faltas previstas.

7. Diante das ausências dos professores, a escola convive com situações emergenciais que tentam, na medida do possível, contornar a situação causando o menor prejuízo possível para os seus alunos.

Já o estudo realizado por Gesqui(2008) abordou a presença e a ausência de professores e alunos numa escola pública estadual paulista e procurou demonstrar as “possíveis conseqüências para o processo educativo, expressas nos indicadores de rendimento dos alunos”(p.1).

A partir de dados colhidos pelo pesquisador durante o tempo em que atuou como professor coordenador pedagógico e como professor de educação física numa escola pública estadual paulista, ele procurou demonstrar qual a relação existente entre o absenteísmo docente, a organização da escola, o absenteísmo discente e ainda o desempenho dos alunos. Acompanhando o desenvolvimento de um ano letivo em uma escola pública estadual paulista, localizada na periferia do município de Francisco Morato, e relacionando a ausência dos professores e alunos com as mais variadas justificativas, ele pode constatar diversas

questões acerca do tempo efetivamente gasto com a situação de ensinar e aprender, problematizando tais questões. Para tanto, sua hipótese foi a de que havia indícios de que o afastamento dos professores titulares de cargo das suas aulas refletia, direta e negativamente, na organização da escola e no tempo dedicado ao processo de ensino e aprendizagem, resultando em perdas para os alunos no seu aprendizado escolar. É pertinente registrarmos que todos os dados foram colhidos sem autorização ou conhecimento da direção da escola ou mesmo dos órgãos superiores do ensino público estadual paulista. Como destaca o pesquisador:

Destaca-se ainda o fato de esta pesquisa ter acontecido dentro da escola e de modo quase que clandestino, pois se a direção da escola tivesse pleno conhecimento de que toda sua rotina seria observada certamente não teria permitido tal pesquisa, uma vez que todas as atribuições e prazos solicitados por instâncias superiores estavam sendo cumpridos. (GESQUI, 2008, p.143)

Foram colhidos dados sobre professores e alunos de doze turmas de Ensino Fundamental, ciclo II, do período da manhã da escola onde o pesquisador atuava, durante 200 dias letivos, ou seja, durante um ano letivo completo. Ao todo, foram observadas as 13.448 aulas previstas, envolvendo 23 professores titulares das disciplinas e 15 professores eventuais, além das doze turmas que totalizavam 424 alunos. Os principais resultados da pesquisa apontaram que:

1. Das 13.448 aulas previstas (no total de 200 dias letivos para as 12 turmas que foram definidas como sujeitos da pesquisa) somente 8.664 foram ministradas pelos professores titulares das disciplinas. Ou seja, no total, 4784 aulas não foram ministradas pelos professores titulares das disciplinas, o que corresponde a pouco mais de 35% do total de aulas previstas;
2. Das 4784 aulas não ministradas pelos professores titulares das disciplinas, 2067 (15,37% do total de aulas previstas) foram ministradas por professores eventuais, sendo que, na maioria dos casos, a área de formação do professor eventual não correspondeu à da disciplina que ele lecionou;
3. Das 4784 aulas não ministradas pelos professores titulares das disciplinas, 801 (5,96% do total de aulas previstas) aulas ficaram vagas e 1916 (14,25% do total de aulas previstas) foram aulas não dadas por situações diversas (ex: realização de Conselhos de Classe, reunião de pais, organização da escola para eventos, campeonato esportivo, etc.);

4. Objetivamente, do total de aulas previstas (13.448), somente em 64,43% do tempo disponível os professores titulares das disciplinas estiveram com os seus alunos;

5. A presença dos alunos foi mediana em quase todo o ano. Eles tiveram uma média anual de presença em 83,7% das aulas previstas, respeitando os limites impostos pelo Governo, ou seja, 75% de presença mínima. Para o autor, estes números demonstram que:

Ao aproximar os indicadores de rendimento dos alunos, em especial com os de sua freqüência, fica nítido que, independente de todas essas condições adversas, sua freqüência é, em média, de 83,7% ao longo do ano, criando outro questionamento: a escola ocupa, na ótica dos alunos e de seus responsáveis, uma importância tal que, mesmo existindo todas as adversidades expostas, julgam-na necessária em suas vidas. (idem, p.116)

6. Os dois bimestres de maior participação média dos professores eventuais e ainda de aulas vagas ou não dadas por situações diversas correspondem aos dois bimestres de melhor desempenho dos alunos. O autor sugere que, dado o grande número de ausências dos professores titulares, a tendência seria diminuir as exigências sobre o desempenho dos alunos de modo a agradar a todos, ou seja, equipe gestora (apresentando desempenhos razoáveis dos seus alunos) e alunos (com notas satisfatórias, com muito pouco ou nenhum esforço);

7. Muitas das situações em que não houve a concretização do encontro dos alunos com os professores titulares, não foram registradas formalmente pela secretaria da unidade escolar. A existência de “acertos caseiros” e a sua incidência no interior da escola pesquisada foi muito grande;

8. A quantidade de ocasiões onde os professores não ministraram suas aulas por conta de situações diversas foi também demasiadamente grande. Periodicamente apresentavam-se diferentes fatores que culminavam no cancelamento informal das aulas (ou seja, mesmo não tendo aula, o dia letivo era registrado como cumprido);

9. Os professores utilizaram um grande número de justificativas para as suas faltas. Contudo, as prescrições legais mais utilizadas foram: a abonada e o afastamento por motivos médicos;

10. As condições em que foi desenvolvida esta pesquisa sugerem que “foi muito difícil, para qualquer um dos professores com atividade junto a essa turma, desenvolver um trabalho com um mínimo de continuidade” (Gesqui, 2008, p.138), o que, de acordo com o referencial adotado pelo pesquisador, inviabiliza totalmente a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, da escola. “É preciso, para se ter uma escola de qualidade, que os alunos disponham do máximo do tempo possível para aprender” (idem, p.142), o que só pode ser conseguido com o efetivo encontro de professores e alunos.

A realidade desnudada – as faltas dos professores como sinal claro da intensificação do seu trabalho

O conceito de intensificação do trabalho docente não é mais uma novidade. Desde que foi explicitado por Apple(1995), este conceito passou a ser amplamente utilizado para designar o conjunto de mudanças que destroem a sociabilidade do professor (aumentando o seu isolamento profissional) e aumentam o rol de habilidades que o mesmo tem que desenvolver para concretizar o seu papel(sem, contudo, ter tempo disponível para tal). Lourencetti(2006), fazendo uso deste conceito, procurou explorar os índices desta situação no trabalho de professores secundários das escolas públicas e particulares paulistas. Os resultados de sua pesquisa são essenciais para qualquer tentativa de análise a respeito da realidade vivida pelos professores paulistas, pois suas conclusões apontam para a existência de um profissional impactado pelas reformas, mas que, no entanto, age e reage criticamente às mesmas.

Sua pesquisa evidencia ainda que “os professores estão se sentindo sobrecarregados e insatisfeitos, sobretudo pelo excesso de responsabilização e perda da especificidade do papel de ensinar”(Lourencetti, 2006, p.6). Ou seja, a sobrecarga de atividades e tarefas imposta aos professores está fazendo-os sentirem-se desanimados, estressados e insatisfeitos com a sua condição. Além da sobrecarga de trabalho, a pesquisadora explicita ainda a necessidade dos professores de administrarem a imposição de projetos oriundos da Secretaria Estadual de Educação do Estado, impactando mais ainda a sua rotina de trabalho.

Outro dado bastante perverso diz respeito à existência de diversas maneiras de cobranças do seu trabalho que estão sendo adotadas pela SEE-SP:

No caso dessa cobrança, há na realidade um mecanismo de controle do trabalhador tanto em nível pessoal (Têm bônus aquele professor que faltar menos) quanto em nível organizacional (a escola recebe verba se não tiver retidos ou evadidos) – traço empresarial básico no modelo neoliberal de produção e mais um sinal da intensificação do trabalho docente. (LOUREN-CETTI, 2006, p.7)

Para finalizar, merece destaque também a questão referente ao salário dos professores. Para a pesquisadora, a perda do poder aquisitivo do professor é mais um sinal claro do processo de intensificação do seu trabalho. Isso porque tal dado leva os professores a dobrarem sua jornada de trabalho, complementando sua renda em diferentes sistemas de ensino ou até mesmo trabalhando, simultaneamente, em outras áreas. E isso acaba gerando um novo problema: a falta de tempo dos professores nesta condição.

Parece uma conseqüência direta, senão vejamos: os professores ganham mal, precisam pegar muitas aulas e/ou ter mais de um emprego para ganhar um salário um pouco melhor, um salário que permita a manutenção e o sustento da casa. Conseqüentemente têm pouco tempo para pesquisar, estudar, planejar uma aula diferente. Entretanto, mesmo os professores que só se dedicam à escola pública, também reclamaram da falta de tempo para pensar o trabalho até porque lecionam em 8 ou 10 classes diferentes. (idem, p.8-9)

A falta de tempo traz sérias conseqüências para o trabalho do professor. O professor se vê, ao mesmo tempo, impedido de buscar novas alternativas pedagógicas para serem utilizadas em suas aulas e incapaz de suprir, com qualidade, às necessidades de aprendizado dos seus alunos. Ou seja, a falta de tempo, gerada pela necessidade de dobrar jornadas de trabalho advindas dos baixos salários pagos é responsável por uma perda de eficiência no processo de ensino e aprendizagem. E a isso podemos ainda somar a falta de identidade com a escola dos professores que, para cumprirem uma jornada grande de trabalho, pegam aulas em várias escolas, inviabilizando o contato com seus pares, e resultando num agravante da situação de isolamento profissional iniciada pela incapacidade de ser desenvolvido, nas escolas, um trabalho coletivo eficaz.

Todas essas características apresentadas pela pesquisadora acabam levando os professores a expressar sinais claros do mal-estar docente. Irritabilidade,

sofrimento, angústia, desânimo ou até mesmo vontade de desistir da profissão são sentimentos comuns aos professores secundários paulistas.

As pesquisas apresentadas no início desse trabalho nos mostram professores faltosos e um processo de ensino e aprendizagem falho. Contudo, os dados apresentados por Lourencetti(2006) nos permitem mostrar como esse grande número de faltas pode ser decorrência direta do processo de intensificação do trabalho docente. Ao sentirem-se cansados, exaustos por conta das grandes jornadas de trabalho a que se submetem para garantir um salário digno, os professores utilizam as possibilidades de faltas garantidas pela legislação como um mecanismo para minimizar os efeitos dessa condição. Somando a isso o isolamento profissional vivido por esses profissionais, o crescente controle externo sobre o seu trabalho e a alteração do seu papel, seguida da inexistência de tempo para suprir a nova demanda de habilidades que se fazem necessárias à sua função, esses professores acabam se tornando vítimas do seu próprio trabalho, e isso tem levado alguns professores a apresentar sintomas do mal-estar docente. Um desses sintomas é o uso das possibilidades legais para ausentarem-se do seu local de trabalho (a escola).

Fato tão problemático quanto o evidenciado acima, é a despreocupação do Estado para com essa situação, não chegando, inclusive, a buscar novas soluções para tentar minimizar os efeitos dessas ausências no processo de ensino e aprendizagem. O uso de professores substitutos (ou eventuais, como utilizado pela SEE-SP) não tem se configurado como uma alternativa viável para esse problema.

Aranha(2007), em seu estudo exploratório acerca dos professores eventuais que atuam nas escolas públicas da rede estadual de ensino de São Paulo, demonstrou como o trabalho dos professores eventuais é, por vezes, mais próximo ao de ajudantes gerais a serviço da educação do que propriamente de professores. Impossibilitados de ter o controle sobre o seu próprio trabalho, atuando em condições precárias e sem qualquer contrato de trabalho que lhes garanta os mínimos direitos trabalhistas, esses professores são tão vítimas desse sistema quanto todos os demais professores. Assim, qualquer tentativa de efetivação de um processo de aprendizagem de qualidade satisfatória torna-se impossível, diante das condições que estão sendo oferecidas aos professores pelo Estado.

Enquanto isso, as escolas convivem com uma realidade onde o “jogo do faz-de-conta” torna-se imperativo, trazendo consigo as conseqüências mais cruéis para a nossa sociedade. Segundo Dias-da-Silva(2001), as escolas convivem com um corpo docente instável (itinerância), pois a maioria dos professores precisa completar sua jornada de trabalho em outras escolas, fazendo com que, inclusive, utilizem das possibilidades de ausências(absenteísmo) por problemas de deslocamento entre uma escola e outra. A essas duas características, soma-se ainda a rotatividade dos professores que, a cada ano, trocam de escola, por sua própria vontade (através de pedidos de remoção, tentando lecionar mais próximo à sua residência), ou por conta da precariedade do seu contrato de trabalho (através dos processos anuais de atribuição de aulas). Itinerância, absenteísmo e rotatividade. Diante desses traços, qualquer tentativa de construção de um projeto pedagógico eficaz torna-se praticamente impossível:

As condições de trabalho a que estão sendo submetidos os professores e a instabilidade de corpo docente e técnico das escolas de periferia são, sim, impeditivos de construção de qualquer projeto pedagógico conseqüente. (DIAS-DA-SILVA, 2001, p.6)

Exatamente onde a escola deveria cumprir um papel mais acirrado na tentativa de superação das dificuldades existentes, as condições de trabalho oferecidas aos professores não permitem a construção de um projeto pedagógico efetivamente satisfatório. Trata-se de uma realidade preocupante que merece, no mínimo, toda a atenção possível por parte da sociedade, Estado e comunidade científica, a fim de buscarmos, juntos, soluções viáveis para a superação desta dura realidade que tende a colaborar com a piora da escola pública paulista.

Se as possibilidades de faltas são garantidas legalmente aos professores, seu uso é facultativo. A ampla utilização destas possibilidades pode parecer, à primeira vista, um privilégio da classe de trabalhadores do sistema público. Contudo, diante da realidade apresentada, parece-nos muito mais um sinal de crise do que a simples utilização de uma prescrição legal. Afinal, professores não se tornam professores para se ausentarem do seu trabalho. O crescente número de faltas deve ter (e, a nosso ver, tem) alguma relação com a realidade vivida por estes profissionais. É claro para nós que, como todo o serviço público, existem profissionais ruins. Profissionais que buscam a carreira pública exclusivamente para desfrutar de seus benefícios. Mas estes são apenas uma pequena parcela do funcionalismo público. Quando verificamos um crescente número

de faltas por parte de um grande número de professores não podemos encarar dessa maneira, como se fosse apenas um traço de mau profissionalismo. Talvez seja algo muito mais profundo que, para nós, configura-se como o processo de intensificação do trabalho docente. Processo este que pode estar sendo responsável pelo afastamento dos professores da sala de aula e, com isso, resultando em perdas irreparáveis para os alunos, e, conseqüentemente, toda a sociedade.

Resumo: O presente artigo busca, a partir da análise de dois trabalhos que quantificaram e analisaram a ausência de professores em escolas públicas paulistas e sua relação com o rendimento e a organização escolar, interpretar esses dados face ao processo de intensificação do trabalho docente, mostrando as possíveis relações entre esse grande número de faltas e a precariedade das condições de trabalho que são oferecidas a esses professores. Ampliação de carga horária (em duas ou mais escolas), duplicação de jornada de trabalho face às constantes perdas salariais da classe docente nos últimos anos, isolamento profissional, mudanças no papel histórico da profissão face às novas exigências do mercado e indisponibilidade de tempo para estudo e planejamento são algumas das características que permeiam o trabalho dos professores. Com esse artigo, procuramos encontrar pistas que nos ajudem a estabelecer alguma relação entre o grande número de faltas que os professores tem se utilizado e o mal-estar docente, face ao processo de intensificação do seu trabalho.

Palavras-chave: absenteísmo docente, intensificação do trabalho docente, mal-estar docente.

Abstract: This article aims, from the analysis of two studies that quantified and analyzed the lack of teachers in public schools paulistas and its relationship with income and educational organization, to interpret these data to the process of intensification of teaching, showing the possible relations between this large number of absences and poor working conditions that are offered to these teachers. Extension of working hours (in two or more schools), duplication of work day loss in the face of the class teacher pay in recent years, professional isolation, changes in the historical role of the profession face the new demands of the market and unavailability of time to study and planning are some of the characteristics that permeate the work of teachers. In this article, we find clues to help us establish a relationship between the large number of faults that teachers have been used and malaise teacher, compared the process of intensification of their work.

Key-words: teaching abstention, intensification of the teaching work, burn-out.

Referências

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANHA, W.L.A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação ?** 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Projeto Pedagógico e Escola de Periferia: sonho ou pesadelo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. **Reuniões Anuais...**Caxambu: ANPED, 2001. Trabalho disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso em: 20 jun. 2008.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995, p.93-124.

GESQUI, Luiz Carlos. **Organização da escola, absentéismo docente, discente e rendimento escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifca Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. **Reuniões Anuais...**Caxambu: ANPED, 2006. Trabalho disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso em: 10 jan. 2009.

SANTOS, Silmar Leila dos. **As faltas de professores e a organização de escolas na Rede Municipal de São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifca Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Junho de 2009

Os investimentos públicos paulistas “mínimos” em educação

The “minimal” paulistas public investments in education

Jorge Luis Prando

é Analista Técnico da FDE,
Mestrando em Geografia (FFLCH-USP).

Introdução

Elaborar pesquisas sobre o tema do financiamento da educação é uma tentativa de contribuir para o desenvolvimento desta importante componente social que se interliga em quase todos os aspectos de constituição de uma sociedade, no caso específico, a população do estado de São Paulo.

A escolha do estado de São Paulo não foi ao acaso, segundo a fundação SEADE, com mais de 40 milhões de habitantes, o estado é o mais populoso e o mais importante economicamente do Brasil, portanto, a educação destes habitantes é algo de extrema importância para o futuro, não só do estado, mas de toda a nação.

O governo e os educadores devem assumir o seu papel na busca por transformações sociais e nós, os pesquisadores, temos uma responsabilidade e compromisso tão importante quanto nesta busca.

A educação é de tamanha importância para a sociedade que fica difícil tecer seus limites, suas implicações e todos os atores envolvidos no seu contexto.

O processo educacional de um povo é reflexo da sociedade em que o mesmo vive, é fruto de uma construção histórica, mas é também o constituinte da sociedade futura, realmente é o pilar daquilo que seremos adiante. Sobre tudo nos dias de hoje, as transformações sociais são constantes, por isso detectar onde há mais dificuldade no desenvolvimento da educação das pessoas é uma importante ferramenta de planejamento para a procura por melhorias e investi-

mentos futuros visando uma educação com maior equidade de acesso e de qualidade.

A integração entre os estudos educacionais e a geografia é algo que deve ser visto como altamente positivo e produtivo, devido ao fato da ciência geográfica estudar (com seus métodos e particularidades, por exemplo, o uso de mapas) os diversos fenômenos que se desenvolvem na superfície da Terra, sejam eles físicos (naturais) ou humanos (sociais). Este ponto de vista é fundamental uma vez que, sobretudo, “para interpretar geograficamente a sociedade brasileira é preciso interpretar as diferenciações regionais e o dinamismo de suas relações que resultam na apropriação do território” (SANTOS e SILVEIRA, 1993).

Sabemos também que não podemos ter como referência da qualidade da educação de um povo (no caso o paulista) apenas analisando um indicador, claro que a realidade com todas as suas ramificações e relações não se restringe a apenas isso, porém o objetivo do artigo não é de caráter conclusivo e sim fomentador. A partir deste breve estudo procuraremos indicar orientações e caminhos de pesquisas direcionadas para as áreas mais problemáticas sob o conceito estudado no estado.

Na sua organização, a educação é formada por diversos níveis, desde a infantil realizada nas creches até por fim a acadêmica.

Porém, cabe-nos no presente artigo, devido à brevidade do mesmo, restringir a nossa atenção à educação básica, que de acordo com a LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996) diz respeito desde a educação infantil até o ensino médio.

Mesmo delimitando o nosso foco neste nível de ensino, precisamos também enfatizar que procuraremos aqui centralizar o nosso alvo nos investimentos públicos mínimos realizados pelos municípios paulistas, que de acordo com o IBGE em 2008 somam um total de 645 unidades com uma população estimada pelo SEADE de 41.392.263 pessoas no dia 03 de Janeiro de 2009.

Este montante de pessoas é um número incrível tornando o estado de São Paulo mais populoso que muitos países do mundo como, por exemplo, a Argentina com 40.403.943 e a Espanha com 40.448.100 pessoas aproximadamente.

Diante disso nos deparamos com a difícil tarefa que é tentar vislumbrar comparativamente dados educacionais a respeito de uma pluralidade de realidades que se manifestam pelos 645 municípios que compõem este estado que, embora seja o mais importante economicamente do Brasil, apresenta inúmeras desigualdades entre suas regiões e até mesmo entre municípios vizinhos.

Salientamos o valor de apresentar os dados sobre todos os municípios do estado, reconhecendo a importância que cada cidade possui na sua constituição. As cidades interioranas são vitais para o desenvolvimento e constituição da sociedade paulista uma vez que entre outros motivos, “[...]o território paulista se tornou mais denso e compacto, graças à migração das indústrias para o interior e com elas as redes de telecomunicação e informação” (LENCIONI, 1998).

A escolha da rede municipal encontra a sua justificativa no entendimento de que a mesma sofreu diversas e grandes transformações decorridas a partir da implantação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) em 1997, de acordo com José Marcelino de Rezende Pinto (2007):

Assim é que, se no período de 1991 a 1996 as matrículas municipais respondiam por cerca de 37% do total da rede pública, com a entrada em vigor, a partir de 1997, do FUNDEF, nota-se um progressivo aumento da participação de rede municipal, que chega em 2006 atendendo 52% das matrículas públicas.

A realidade é que com o repasse de verbas do FUNDEF, muitos municípios trataram de agregar alunos da rede estadual, e isto causou um imenso impacto, ainda segundo o mesmo autor, “Ao atrelar parcela dos recursos vinculados à educação à matrícula no ensino fundamental regular, este fundo induziu um processo de municipalização sem precedentes no Brasil”.

Para ajudar nesta empreitada faremos uso de mapas, essa importante ferramenta geográfica que nos transmite na forma de imagem uma representação do fenômeno estudado quase que simultaneamente.

O uso do mapa nos fará perceber como estão sendo feitos os investimentos públicos obrigatórios em educação, tomando como base os dados do Tribunal de Contas Estadual de São Paulo, do ano de 2006, a escolha destes dados e desta data se devem ao fato dos mesmos já estarem totalizados e disponíveis para consulta online.

Da Vinculação de Impostos

A vinculação de impostos devido a sua relação com o trabalho merece uma atenção especial para entendermos um pouco a problemática desenvolvida.

Vamos nos concentrar em entender as vinculações obrigatórias para a educação que os municípios estão sujeitos.

A história da vinculação teve diversas etapas na história do Brasil, e embora estejamos concentrados no período pós-constituição de 1988, vale destacar a Emenda Constitucional do Senador João Calmon que em 1983 elevou o mínimo da vinculação para 25% no Distrito Federal, estados e municípios (DAVIES, 2005). Posteriormente a vinculação foi ratificada pela LDB em 1996 no Art 69:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Ou seja, claramente ficou evidenciada a obrigatoriedade dos municípios em destinar ao menos 25% de suas receitas de impostos para a educação, sobre estes impostos é útil ter em vista quais são eles, como citado pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo:

Aqueles 25% incidem sobre toda a receita resultante de impostos, quer a diretamente arrecadada pela Administração Municipal (IPTU, ISS, ITBI, IRRF), quer a transferida pela União e Estado (FPM, ITR, ICMS, IPVA, IPI/Exportação, ITCMD). Aplicam-se os 25%, de igual modo, sobre a receita da dívida ativa tributária, a de multas e juros por impostos atrasados e a derivada da Lei Kandir. (TCESP, 2008).

É importante observar também que contribuições e taxas não entram no montante de impostos vinculados, isto foi inclusive um artifício utilizado pelo governo para diminuir a receita total destinada à educação, um exemplo mais recente foi apontado por Davies (2005):

O Governo Federal, por exemplo, vem diminuindo a proporção da receita total destinada à educação mediante artifícios como a criação ou ampliação de contribuições que, por não serem definidas juridicamente como impostos, não entram no cômputo dos recursos vinculados à MDE. O exemplo mais recente é a Contribuição Provisória Sobre Movimentação Financeira (CPMF).

Tal prática também é desempenhada pelos poderes municipais, com as crescentes taxas e contribuições municipais, que escapam do enquadramento da vinculação.

Sobre os municípios convém ressaltar que eles devem atuar primordialmente no ensino infantil e fundamental, os 25% mínimos vinculados devem ser destinados a estes níveis de ensino, conforme atesta o Inciso V do Art 11 da lei 9394/96 que trata das atribuições dos municípios:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

De acordo com as legislações, a vinculação mínima para com a educação ficou atrelada às despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), estes gastos são aqueles em que se pode aplicar o dinheiro vinculado constitucionalmente, porém suas especificações são muito complexas e ambíguas, tema de diversas discussões e questionamentos como citou DAVIES (1999), “A preocupação com a definição das despesas com MDE, que tem origem na LDB de 1961 e continuidade na Lei 7.348, de 1985, inspira os Art. 70 e 71,...”.

Como dito foi comum entre os municípios brasileiros fazer uma ginástica conceitual e incluir diversas despesas como MDE, com os detalhamentos nos artigos descritos da Emenda Calmon (LEI Nº 7.348/85) citada anteriormente, isso foi altamente coibido, como dito por DAVIES (1999), “[...]programas de merenda escolar, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social nas escolas, por exemplo, não podem mais ser incluídas nas despesas com MDE”.

Ficou a cargo dos Tribunais de Contas fiscalizar estes gatos por parte dos municípios e conferir se os mesmos estão de acordo com o definido pela lei, porém os Tribunais são órgãos auxiliares do Poder Legislativo e muitas vezes “são dirigidos por conselheiros nomeados segundo critérios políticos a partir de acordos entre o executivo e os “representantes” do povo (deputado e vereadores)” (DAVIES, 2005).

Muitas vezes ou os municípios agregam o dinheiro do FUNDEF para atingir o mínimo vinculado, ou fazem gastos indevidos ou de outras origens declaran-

do os mesmos como MDE, por exemplo, fazendo o pagamento de salário de inativos como foi destacado em um estudo anterior, (Callegari 1997 apud DAVIES 2005) “[...]o TC do estado de São Paulo tem aceitado a inclusão do pagamento dos inativos da educação, correspondente a cerca de R\$ 1,957 bilhão em 1998”.

Analizando o caso da cidade de São Paulo, a maior arrecadação do país, podemos ter uma idéia de como isto acontece. Como foi bem apontado em um estudo sobre o financiamento da educação no município (BASSI, 2007):

Além disso, a Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM), promulgada em 1990, no âmbito daquela gestão, determinou a elevação do percentual mínimo de aplicação em MDE para 30% da receita local de impostos, a partir de 1992. Tal medida procurou traduzir em termos orçamentários os esforços do governo em cumprir suas obrigações quanto aos direitos educacionais e melhorar as condições da oferta local de ensino. Em 1995 e 1996, porém, o Prefeito Paulo Maluf (1993 – 1996) descumpriu o percentual mínimo estabelecido na LOM, cujos valores correspondentes foram compensados nos quatro anos seguintes da gestão Celso Pitta (1997 – 2000). A vinculação voltou a ser descumprida no último ano deste governo, cujo percentual ficou aquém até mesmo do mínimo constitucional, e sequer foi compensado posteriormente.

Também vale citar que a prefeitura de São Paulo em 2001 alterou a Lei Orgânica (LO) “[...]de modo a permitir que uma série de despesas não classificadas de MDE pela LDB, como a alimentação nas escolas, pudessem ser financiadas pelo percentual mínimo (31%)[...]” (DAVIES, 2005).

Podemos observar através destes exemplos que infelizmente alguns municípios cometem irregularidades e mesmo o próprio Tribunal de Contas do Município de São Paulo o TCMSP e o TCESP cometeram alguns erros de julgamento ou omissão, ferindo o dever constitucional para com a educação.

Da Cartografia

Antes de apresentarmos o mapa apresentando o empenho dos municípios, convém fazermos um breve apêndice para esclarecer alguns conceitos cartográficos que contribuirão para uma melhor apreensão do caso estudado.

As produções cartográficas, analógicas (impressas) ou digitais retratam alguma característica ou evento que acontece no meio em um determinado intervalo de tempo.

Pensando assim os recursos técnicos disponíveis devem ser utilizados em toda a sua potencialidade a fim de tornar mais dinâmico e prático o processo de mapeamento.

No caso da cartografia, verificamos atualmente uma grande evolução e adequação da mesma aos recursos digitais disponíveis.

Para o presente trabalho foi utilizado um *software* do tipo SIG (Sistema de Informação Geográfica), ele trabalha os dados tabulares a fim de transpor em forma gráfica valores definidos por faixas de combinação, é como se o programa colorisse o mapa com subdivisões definidas pelo usuário em uma escala gradativa de valores.

O intercâmbio entre a cartografia e a informática resultou nestes *softwares* designados SIC's, que utilizam como matriz digital as bases cartográficas tradicionais, aerofotos, imagens de satélite, entre outros.

As possibilidades destes SIG's são enormes e o processo de produção cartográfica pode se valer destes para otimizar-se e tornar-se mais dinâmico, reduzindo em muito o tempo de elaboração e confecção de mapas.

Aquisição e Tratamento de Dados

A cartografia não será apenas utilizada como forma de ilustrar o trabalho, na verdade ela é componente fundamental dele, ela age como “[...]uma técnica reveladora do conteúdo da informação” (MARTINELLI, 2003).

Fazer um mapa de acordo com o autor antes de tudo é correlacionar os componentes de informação que temos a nosso dispor no mapa.

Mas para a construção de qualquer mapa precisamos, é claro, de dados a serem representados. Para a elaboração do presente mapa, foram utilizados os dados disponibilizados pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo o TCESP sobre as informações fornecidas nos relatórios de prestação de contas executadas pelos municípios paulistas em 2006.

O próprio tribunal disponibilizou em seu website¹ uma tabela formatada contendo os dados referentes aos valores arrecadados com impostos pelos municípios e o quanto cada um destinou para a saúde e educação. Isto foi muito útil para a pesquisa, pois trabalhando estes dados foi gerada uma nova tabela que calcula os 25% mínimos sobre a receita de impostos declarados e percentualmente o quanto cada município destinou à educação de sua rede.

Por exemplo, tomemos o caso da cidade de Adamantina. Em 2006 a sua receita de impostos foi de R\$23.236.118,89, destes os 25% mínimos definidos pela legislação dariam um montante de R\$5.809.029,72, entretanto o município direcionou para a educação o valor de R\$5.929.587,37, ou seja, R\$120.557,65 a mais do mínimo necessário, ou percentualmente 0,52% acima dos 25%.

Esclareço que tivemos de tratar separadamente a cidade de São Paulo, pelo fato da mesma possuir um tribunal de contas independente do estadual, devido a isso seus dados tiveram de ser obtidos em outra fonte, já que os dados não estão consolidados e disponíveis no website oficial do Tribunal de Contas Municipal assim como no estadual.

Por sorte o dado sobre o ano de 2006 fora levantado por outro estudioso e agregado a este trabalho, o montante percentual da cidade de São Paulo em MDE foi de 27,04% em 2006 (BASSI, 2007).

Estes parâmetros demonstram a linha de orientação do trabalho, que busca mostrar o quanto percentualmente cada município está se empenhando em destinar os recursos próprios de impostos para a educação. Veremos a seguir o mapa desenvolvido utilizando esta ordenação metodológica.

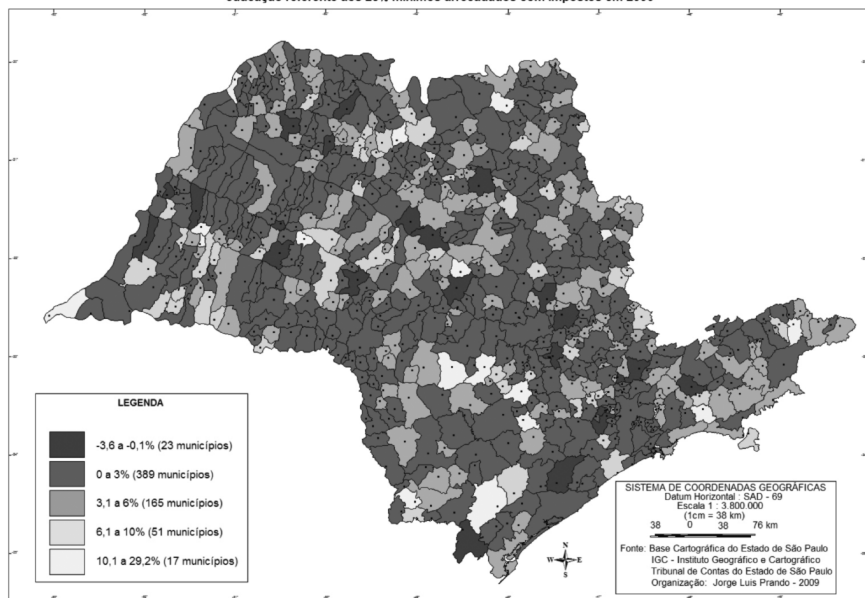
Mapa Desenvolvido

Podemos ver que o mapa temático foi elaborado com cinco faixas de gradação cromática que foram compostas da seguinte forma:

¹ Dados disponíveis em <http://www.tce.sp.gov.br/fiscalizacao/resultados/ctas-munic-suplementos-doe.shtm>, acesso em 03/01/2009.

Mapa 1

ESTADO DE SÃO PAULO
Repasse de recursos dos municípios paulistas para a
educação referente aos 25% mínimos arrecadados com impostos em 2006



1º – faixa (-3,6 a -0,1%) – Este primeiro grupo é o mais delicado, pois nele encontramos os 23 municípios que não atingiram a meta mínima de 25% de repasse de impostos. Apenas pela análise do mapa podemos visualizar que eles estão distribuídos pelo estado sem uma específica área de concentração, o que indica não ser um problema regionalizado de carência econômica ou similar, como poderia ser, por exemplo, o caso do Vale do Ribeira, no qual a maioria dos municípios é de baixo desenvolvimento econômico e de caráter rural.

Na verdade estes casos se justificam por um ato irregular, é fato importante lembrar que é imprescindível todo município cumprir com a lei e destinar 25% de sua arrecadação de impostos para a educação, independente de serem municípios com alta ou baixa arrecadação. O equívoco destes municípios não terem realizado o seu dever é um ato grave de desrespeito às leis, uma irregularidade fiscal. Para frisar o ocorrido mostraremos na tabela 1 a seguir estes 23 municípios e seus respectivos repasses irregulares.

Tabela 1

Município	Reclmpositos 2006 (em R\$)	AplicEnsino 2006 (em R\$)	1% da arrecadação (em R\$)	25% mínimos (em R\$)	variação aplicada (em R\$)	% a menos aplicada no ensino
GENERAL SALGADO	12.890.081,87	2.760.164,38	128.900,82	3.222.520,47	-462.356,09	-3,59
CAMPO LIMPO PAULISTA	53.696.754,90	11.761.446,88	536.967,55	13.424.188,73	-1.662.741,85	-3,10
IBITINGA	23.510.640,11	5.260.216,09	235.106,40	5.877.660,03	-617.443,94	-2,63
BARRA DO TURVO	9.520.078,98	2.135.797,11	95.200,79	2.380.019,75	-244.222,64	-2,57
COSMORAMA	8.141.948,23	1.855.794,62	81.419,48	2.035.487,06	-179.692,44	-2,21
COTIA	183.036.540,91	42.352.806,01	1.830.365,41	45.759.135,23	-3.406.329,22	-1,86
MIRACATU	14.443.826,21	3.357.341,92	144.438,26	3.610.956,55	-253.614,63	-1,76
JAU	88.974.162,16	20.884.032,51	889.741,62	22.243.340,54	-1.359.308,03	-1,53
SANTA MERCEDES	5.072.947,30	1.209.450,08	50.729,47	1.268.236,83	-58.786,74	-1,16
JACAREI	188.908.516,46	45.065.177,58	1.889.085,16	47.227.129,12	-2.161.951,54	-1,14
MACAUBAL	4.306.186,99	1.029.700,27	43.061,87	1.076.546,75	-46.846,48	-1,09
ATIBAIA	98.979.068,60	23.962.940,08	989.790,69	24.744.767,15	-781.827,07	-0,79
CAPIVARI	33.712.503,04	8.170.810,13	337.125,03	8.428.125,76	-257.315,63	-0,76
ITAPEVI	90.773.485,96	22.138.477,06	907.734,86	22.693.371,49	-554.894,43	-0,61
TUPÁ	37.895.060,52	9.243.917,70	378.950,61	9.473.765,13	-229.847,43	-0,61
CAIUA	6.599.627,89	1.616.030,67	65.996,28	1.649.906,97	-33.856,30	-0,51
BORBOREMA	9.632.606,95	2.378.548,58	96.326,07	2.408.151,74	-29.603,16	-0,31
JUNQUEIROPOLIS	12.742.017,20	3.165.942,86	127.420,17	3.185.504,30	-19.561,44	-0,15
JABOTICABAL	63.228.623,41	15.745.569,30	632.286,23	15.807.155,85	-61.586,55	-0,10
SANTOPOLIS DO AGUAPEI	4.965.355,49	1.238.008,48	49.655,55	1.241.338,87	-3.330,39	-0,07
RIO CLARO	166.289.877,07	41.478.994,67	1.662.898,77	41.572.469,27	-93.474,60	-0,06
LIMEIRA	226.176.950,91	56.443.025,40	2.261.769,51	56.544.237,73	-101.212,33	-0,04
GARÇA	26.373.996,12	6.588.477,09	263.739,96	6.593.499,03	-5.021,94	-0,02

2° – faixa (0 a 3%) – Neste agrupamento encontramos os municípios que começaram a cumprir a meta definida e até transpassaram a mesma. Nele constam 389 cidades que se distribuem por todo o estado, mas em maior

número na região oeste. Este grupo sozinho já conta com mais da metade dos municípios, com isso observamos que a maioria cumpre a lei e investe um pouco a mais do que o mínimo exigido.

3° – faixa (3,1 a 6%) – Aqui apontamos os municípios que não só asseguraram o cumprimento da lei mas investiram financeiramente com maior empenho na sua educação municipal, em um percentual bem razoável indo de 3,1 a até 6% maior do que o esperado, é composto por 165 municípios.

4° – faixa (6,1 a 10%) – Agora começamos a encontrar cidades em que o repasse para a educação foi proporcionalmente muito alto, na ordem de 6,1 a 10% a mais perante o valor mínimo exigido. São eles um total de 51 municípios distribuídos em maior número também no oeste do estado, uma região de grande desenvolvimento agrícola e que apresenta tradicionalmente um bom desenvolvimento educacional.

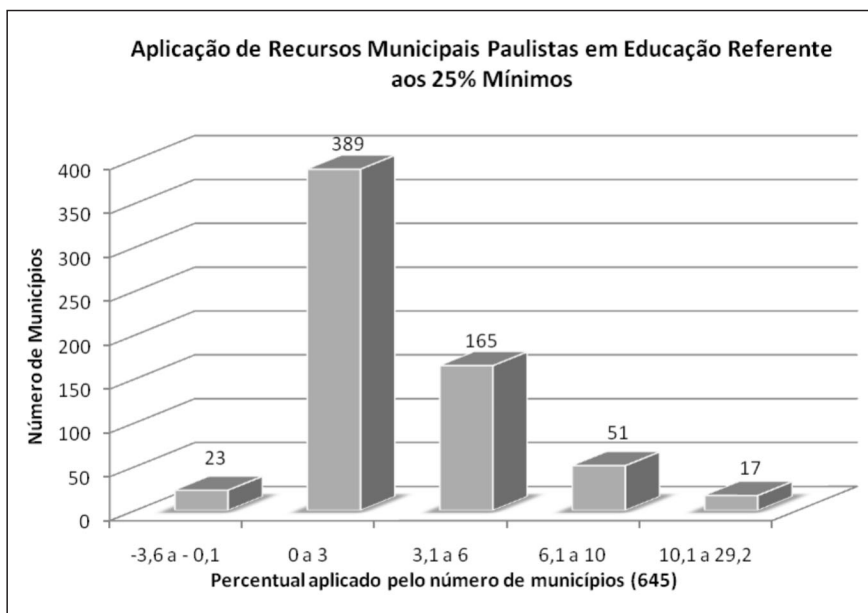
5° – faixa (10,1 a 29,2%) – Apenas 17 municípios fazem parte desta, digamos assim “elite”, que pode desprender um alto investimento financeiro na educação na faixa de 10,1 a 29,2% a mais do que o devido, realmente é algo muito acima do normal e fora do comum temos, por exemplo, neste grupo a cidade de Paulínia, que devido a comportar uma refinaria, possui um alto índice de arrecadação municipal, que como visto está sendo destinada também ao setor educacional.

Conclusão

Vamos visualizar novamente, porém agora em forma de gráfico como se deu a distribuição das faixas de agrupamentos de municípios:

Podemos concluir que a grande maioria dos municípios se encontra na 2° e 3° faixa, que vai de 0 a 6% de aplicação excedente com um total de 544 casos. Realmente isto indica um resultado muito positivo para a educação como um todo, pois só de saber que tantos municípios estão investindo uma porcentagem maior do que a exigida já é gratificante.

Temos de ter ressalvas, porém, como revelado anteriormente, que infelizmente embora alguns invistam muito nem todos estão cumprindo suas obrigações e é inadmissível tais municípios descumprirem a lei dessa forma.



Não deveria haver de forma alguma repasses menores que o de 25% para a educação, conquista tão penosa e que garante o mínimo que a rede escolar necessita para funcionar.

Devemos tomar precaução e não nos empolgarmos com os grandes repasses que vem sendo destinado pelos municípios, pois há o perigo dos municípios inadimplentes aumentar, e isto sim é um grande problema, mesmo que haja a transferência de recursos do FUNDEF e agora, recentemente o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), entre uma esfera de governo e outra, os 25% mínimos sobre a receita de impostos devem ser respeitados, vale lembrar que o FUNDEB não é eterno, tem vigência definida de 14 anos (2007 a 2020).

Como constatado a receita de impostos dos municípios é bem inferior a dos estados e os municípios agregaram para si muitas matrículas o que pode gerar em longo prazo um enorme problema de gerenciamento e endividamento por parte dos municípios, como bem destacou José Marcelino (PINTO, 2007):

“[...] embora os municípios já possuam uma matrícula na educação básica maior que aquela apresentada pelos estados, sua receita líquida de impostos

é bem inferior àquela obtida pelos estados (cerca de três quartos), o que demonstra uma situação de grande fragilidade do atual sistema de financiamento.”

A população deve ter ciência disso, cobrando de seus eleitos um trato respeitoso com a educação e fiscalizar os repasses mínimos. Deve também através dos conselhos estaduais do FUNDEB, verificar se os recursos transferidos estão sendo de fato aplicados na educação, principalmente nos municípios com histórico de problemas orçamentários.

Para finalizar, no tocante às irregularidades orçamentárias dos municípios, infelizmente, mesmo quando o Tribunal de Contas age corretamente e dá um parecer desfavorável a algum município, o seu efeito é pouco efetivo, uma vez que o seu poder é auxiliar e não tem força de lei, indo para julgamento pelos vereadores, onde muitas vezes o veto é derrubado e as contas aprovadas, como foi apontado mais uma vez por Davies, “[...]tais representantes tendem a aprovar as contas dos governantes, mesmo quando elas foram rejeitadas pelos TCs.” (DAVIES, 2005).

Consultando diretamente o Tribunal de Contas Estadual sobre o que pode ocorrer com tais municípios que não cumprem o mínimo de repasse estabelecido, foi obtida a seguinte resposta²:

A não aplicação dos mínimos constitucionais na Educação, ou seja, 25% da receita resultante de impostos, pode gerar, dentre outras, três principais conseqüências, quais sejam:

a) O município fica impedido de receber transferências voluntárias (convênio) da União e do Estado (Art. 25, da LRF).

b) O Tribunal de Contas pode dar parecer desfavorável às contas do prefeito, ensejando a inelegibilidade (possibilidade de ser eleito para qualquer cargo) por um período de 5 anos, conforme dispõe a alínea g, inciso I, Art. 1º da LEI COMPLEMENTAR Nº 64, DE 18 DE MAIO DE 1990:

Art. 1º São inelegíveis:

I - para qualquer cargo:

(...)

g) os que tiverem suas contas relativas ao exercício de cargos ou funções públicas rejeitadas por irregularidade insanável e por decisão irrecorrível do órgão competente, salvo se a questão houver sido ou estiver sendo submeti-

² Resposta encaminha por e-mail pelo senhor Gustavo Andrey Fernandes – Coordenador da Escola de Contas Públicas do TCESP no dia 16 de janeiro de 2009.

da à apreciação do Poder Judiciário, para as eleições que se realizarem nos 5 (cinco) anos seguintes, contados a partir da data da decisão;

c) poderá acarretar intervenção do Estado no Município - inciso III do art. 35 da CF;

Tomando então como exemplo o município de Jacareí que como destacado não cumpriu com a meta dos 25% no ano de 2006, vamos observar o parecer que o TCESP apresentou nas suas pesquisas de contas municipais:

Ementa: Município: Jacareí. Contas do Exercício: 2006.

Aplicação total no ensino: 23,90%. Ensino Fundamental: 56,83%. Magistério: 63,60%. Aplicação na Saúde: 21,69%. Despesas com pessoal: 44,41%. Superávit orçamentário: 8,58%. Remuneração dos agentes políticos: Prefeito e Subprefeito: regular. Secretário de Esporte e Recreação: apartado. "Não atendimento ao Art. 212 da Constituição Federal. Ensino: Aplicação de apenas 23,90% das receitas advindas de impostos, contrariando as hipóteses descritas no Art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ensino Fundamental: investido o percentual de 56,83%, descumprindo a aplicação de, no mínimo, 60%, conforme exigido pelo Art. 60 do ADCT."

Parecer desfavorável à aprovação das contas da prefeitura, com recomendações. (TCE, 2008)

Este é um exemplo tomado do TCESP sobre que ocorre quando um município desobedece à lei. O processo ainda se encontra em andamento, mas ao menos no presente caso, observamos que a fiscalização ocorreu e que providências estão sendo tomada, cabe também a população estar atenta e cobrar medidas mais enérgicas e sólidas de seus representantes, principalmente na esfera municipal.

Como apresentado, a educação e principalmente o alunado podem contar com os órgãos fiscalizadores como retaguarda para a aplicação dos investimentos mínimos educacionais, porém a sociedade civil pode e deve fiscalizar tais irregularidades de perto, agindo de forma unida visando o cumprimento da constituição que muitas vezes é desrespeitada pelos seus principais representantes, os políticos.

Resumo: Neste artigo será realizada uma tentativa de demonstrar através de um breve estudo com orientação tanto da Educação quanto da Geografia, de como estão se realizando

os investimentos obrigatórios em educação nos municípios paulistas no ano base de 2006. A Educação será utilizada para discutir como está se realizando a gestão de recursos arrecadados por parte do poder municipal e a Geografia contribuirá com uma representação em mapas dos indicadores financeiros analisados, assim como está distribuído espacialmente no território paulista este fenômeno.

Palavras-chave: Financiamento da Educação; Geocodificação de Indicadores Educacionais; Educação Paulista.

Abstract: This article has been written as a trial to demonstrate through a brief study with orientation in Education in so far as Geography, of how the compulsory investments in education are carrying out in the cities of São Paulo in 2006. The Education will make usefull to discuss how the raised fund management is hapenning in the Municipal Power and the Geography will contribute with a maps representation of analised financial indexes, as well as is distributed in the paulista territory this phenomenon.

Keywords: Financing of Education; *Geocodification* of Educational Indicators; Education Paulista.

Referências

BASSI, M. E. O financiamento da educação na prefeitura do município de São Paulo: uma análise exploratória de suas fontes e aplicações (1995 – 2006). São Paulo, Ação Educativa. 2007. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org>.

BRASIL. Lei 9.394, de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

DAVIES, N. Os recursos financeiros na LDB. Cadernos de Política e Administração da Educação, Vitória - ES, v. I, n. II, p. 7-19, 1999.

_____. Fundeb: solução ou remendo para o financiamento da educação básica?. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. de; TAVARES, T. M. (Org.). Conversas sobre financiamento da educação no Brasil. 1 ed. Curitiba: Editora UFPR (Federal do Paraná), 2005, v. , p. 43-72.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

MARTINELLI, M. Curso de Cartografia Temática / Marcello Martinelli. São Paulo, Contexto, 1991. 180p.

_____. Cartografia Temática: Caderno de Mapas. São Paulo, Edusp, 2003. 160p.

_____. Mapas da Geografia e Cartografia Temática. São Paulo, Contexto, 2003. 112p.

MOREIRA, N. S. Construção Escolar: desenvolvimento, políticas e propostas para a escola rural visando à democratização do campo. 2000. 199p. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, M. e SILVEIRA M. L. A Urbanização Brasileira. 5ª ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2005 (1ª edição 1993). 176p.

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados: “Informação dos Municípios Paulistas”. Disponível em www.seade.gov.br. Acesso janeiro de 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: disponível em:

www.educacao.sp.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

TCESP – Tribunal de Contas do Estado: disponível em www.tce.sp.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

_____. Cartilha: Os cuidados do Prefeito com o mandato. São Paulo, Imprensa Oficial. Disponível em www.tce.sp.gov.br/arquivos/manuais-basicos/2008_cuidados_do_prefeito_com_mandato.pdf. Acesso em janeiro de 2009.

_____. Pesquisa de Contas Municipais. Disponível em: www.tce.sp.gov.br/fiscalizacao/resultados/contas_municipais.shtm. Acesso em janeiro de 2009.

TCMSP – Tribunal de Contas do Município de São Paulo: disponível em www.tcm.sp.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

O ano de 1983 na rede estadual de ensino de São Paulo: preparativos para implantação do ciclo básico e suas implicações

The year of 1983 in public educational system in São Paulo state: preparations for the implementation of first cycle ("ciclo básico") and its implications

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Pedagoga e membro do Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação".

Newton Duarte

Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Coordenador do Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação". Doutor em Educação pela Unicamp; Livre-docente em psicologia da educação pela Unesp (Araraquara), Pós-doutorado pela Universidade de Toronto, Canadá.

Introdução

A década de 1980 se inicia no Brasil num clima de reconstrução da ordem democrática com intensa ascensão de movimentos sociais e organização de segmentos da assim chamada "sociedade civil". No entanto, essa década também é marcada pelo processo de mundialização da economia, que encontra no neoliberalismo a retórica que legitima a reordenação do Estado em função do atendimento das necessidades do capital.

Em São Paulo, no período de 1983 a 1987, André Franco Montoro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (principal partido de oposi-

ção daquele momento) assume o governo do Estado, tendo a democratização da sociedade como carro chefe da primeira gestão eleita pelo voto direto após o período militar.

No que se refere à educação, as principais medidas deste governo foram a implantação do Estatuto do Magistério, a realização de um Fórum Estadual de Educação, implantação do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, início do processo de municipalização do ensino e implantação do Ciclo Básico (CB).

Em 1983 a Secretaria de Estado da Educação (SEE) apresentou dados que indicavam que a educação pública paulista vinha fracassando em sua tarefa de escolarização. Esses dados fizeram com que a primeira ação da SEE fosse a implantação do Ciclo Básico, instituído pelo decreto nº 21.833 em 28 de dezembro de 1983 (SÃO PAULO, 1983a), que passou a vigorar já no início do ano letivo de 1984. Nesse ano, foram publicados documentos que defendiam o posicionamento da SEE alinhado ao construtivismo como proposta oficial para a rede estadual de ensino.

O construtivismo, de acordo com Duarte (2001, p. 30),

não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Ainda sobre essa concepção, segundo Rossler (2000, p. 7), o construtivismo

constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação, não poderíamos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores autodefinidos como construtivistas.

Serão apresentadas a seguir as análises de documentos publicados ou divulgados pela SEE antes da implantação do Ciclo Básico, mas que colaboraram para sedimentar o construtivismo como proposta oficial a partir de seu decreto, em dezembro de 1983.

Os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação

Em setembro de 1983, a SEE promoveu o Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”. Tratava-se de um programa de formação de monitores em alfabetização, com material impresso composto por textos de diferentes autores que serão discutidos a seguir. A abertura é feita por Clarilza Prado de Sousa (coordenadora da CENP) e versa sobre a necessidade de se discutir o real significado da alfabetização para a classe trabalhadora, “que tem seus filhos expulsos pela repetência e pela evasão” (SÃO PAULO, 1983b, p. 6). Alega Clarilza que o trabalhador procura a escola em função de sua necessidade de trabalhar numa sociedade industrializada, que exige o domínio da leitura e da escrita, pois estes “se constituem instrumento tão fundamental para o trabalhador quanto a pá, a enxada, a máquina”. O tom dessas colocações remete a um posicionamento pragmático e de valorização de conhecimentos mínimos para atuação no mundo do trabalho, no qual ocorre a exploração do trabalhador. No mesmo texto, a autora declara que “alfabetizar significa a chave do processo civilizatório, juntamente com o trabalho” (SÃO PAULO, 1983b, p. 6). Por outro lado, o texto tem trechos que se identificam com Paulo Freire (que por sua vez se identifica pedagogicamente com a escola nova): “Assim, a alfabetização permite que o homem faça uma leitura de seu trabalho, da sua vida, do seu mundo. Nada mais é do que um processo de leitura, releitura- interpretação do mundo” (SÃO PAULO, 1983b, p. 6) e com uma concepção individualizante (coerente com a sociedade capitalista): “será, que um dos caminhos não é imaginem, termos indivíduos mais lúcidos, mais conscientes, mais atentos à real problemática da educação brasileira. Mais atentos ao problema social da educação?” e mais adiante: “somente com um grande esforço, envolvimento numa proposta política e engajamento subjetivo, é que conseguiremos minimizar este problema” (SÃO PAULO, 1983b, p. 6).

No material deste treinamento, está inserido o texto de um debate realizado em 23 de junho de 1983, que é assinado por Alceste Rolim de Moura, diretora do serviço de ensino regular de primeiro grau.

Neste documento, a diretora ressalta a importância de que o problema da alfabetização seja tratado coerentemente com a realidade posta gerando a impressão de que o texto estaria em oposição a posturas idealistas. No entanto, sua argumentação não segue adiante nessa linha e adota a perspectiva do diálogo

como processo de libertação afirmando que “a verdadeira mudança em educação não se faz em palavras, por decretos e comunicados, mas se efetiva na comunicação entre pessoas, envolvendo-as e tornando-as sujeito-agente de sua ação” (SÃO PAULO, 1983b, p. 7). Em outro trecho a autora apresenta o empenho da secretaria “em recuperar a participação dos envolvidos no magistério, nas propostas de educação, para que, a descentralização e a autonomia da escola se efetivem realmente” (SÃO PAULO, 1983b, p. 7). Neste segundo excerto, verifica-se, além da questão do sujeito-agente, também o encaminhamento de uma suposta autonomia da escola, o que se constitui num importante elemento das políticas neoliberais de reforma do estado brasileiro na década de 1990.

Em outros fragmentos, nos quais também pode ser notada a influência da concepção freireana de educação, encontra-se a preparação do terreno para o projeto de implantação do Ciclo Básico, bem como a valorização do cotidiano e da consciência individual.

É nesta perspectiva de formar indivíduos que saibam ler e *interpretar seu mundo e escrever sua história*, é que se deve discutir o processo de alfabetização – o ato de ler. Nesse sentido, a alfabetização é um processo, que não se esgota na 1ª série, no simples reconhecimento e uso de sinais gráficos, mas, se estende pelas séries do 1º grau, na apreensão do mundo que se revela em signos, no respeito à expressão do indivíduo, que se manifesta em linguagem própria. Nas 1ªs séries do 1º grau, a apreensão do mundo se faz pela linguagem oral e a aquisição da leitura e da escrita deve ser a extensão desse mundo, e não a apresentação de um novo mundo que pouco diz ao indivíduo, ou pior ainda, que deve sobrepor-se ao dele ou até anulá-lo (SÃO PAULO, 1983b, p. 8, grifos nossos).

Também já aparece neste documento a menção de que propostas pedagógicas bem elaboradas e que dêem resultados dependem da ação do professor, individualmente. Com isso, eleva-se o conhecimento funcional e os atributos pessoais, sobrepujando a importância de conhecimentos sólidos e aprofundados na formação docente:

É preciso criar uma dinâmica de trabalho em que as informações teóricas, as propostas pedagogicamente mais elaboradas sejam estudadas pelo professor, para que ele possa adequá-las à sua prática enriquecê-las com sua criatividade. Esse estudo feito com os colegas da U. E.¹, na busca de caminhos para sua tarefa

¹ U.E.: unidade escolar.

pedagógica é que deve subsidiar o seu trabalho, porque nesta busca ele toma consciência do para quê e do por quê de suas atividades (SÃO PAULO, 1983b, p. 8-9, grifos nossos).

O documento enuncia que “a prioridade da Secretaria da Educação é a primeira série e a meta, é diminuir o índice de retenção na 1ª série de 50 a 25% em dois anos” (SÃO PAULO, 1983b, p. 9), o que justifica que umas das medidas instauradas pelo decreto No. 21.833 fosse a promoção automática. Além disso, também menciona que a CENP tinha um importante papel, com ações de assessoria, trabalho integrado com outros órgãos “com todos os recursos da comunidade, desde Associações de Bairro, Associações Científico-literárias, Universidades até o uso de Televisão para que atinjamos em pouco tempo o maior número de pessoas” (SÃO PAULO, 1983b, p. 9). Veja-se aí um primeiro movimento para a implantação do Projeto Ipê, instituído posteriormente pela SEE. O texto termina com a afirmação de que a CENP estava, naquele momento,

revedo e analisando criticamente o material produzido pelo órgão em administrações anteriores [...]; planejando estudos que fundamentem medidas, muitas administrativas, coerentes com uma nova concepção de alfabetização, ou seja, pensar nova seriação, avaliação, recuperação e outros [...]; nos preparando para recepção de Planos de melhoria para a definição numa nova proposta educacional (SÃO PAULO, 1983b, p. 9-10).

Nessa coletânea encontram-se textos que nos permitem destacar aspectos do construtivismo posteriormente assumidos com a implantação do Ciclo Básico.

No artigo “Enfrentando o fracasso escolar” (POPPOVIC, 1982), a autora destaca que se trata do “problema mais agudo e mais sério da educação brasileira” (POPPOVIC, 1982, p. 1). Basicamente, segundo Poppovic, até a metade da década de 1960, o fracasso escolar era visto como um problema individual e psicológico da criança que não aprendia. Posteriormente, diante de mudanças no pensamento educacional e novas pesquisas neste campo (a autora não esclarece a quais pesquisas estaria se referindo), passou-se a refletir sobre o fracasso escolar sob a ótica social, que justificava a não-aprendizagem como dependente do meio social de origem da criança. Com essa análise, que parecia fazer uma crítica ao entendimento anterior, na verdade só se detectava uma outra forma de examinar a questão, mas permanecia-se na reprodução do pro-

blema do fracasso. Tentando oferecer soluções para essa inquietação, surge o conceito de educação compensatória, onde existe um padrão desejável para a aprendizagem e, ficando as crianças pobres aquém dele, deve-se oferecer o enriquecimento que lhes permita acompanhar a escola com seu currículo, normas etc. (POPPOVIC, 1982). Esse panorama apresentado recupera o percurso histórico do fracasso escolar e chega à perspectiva defendida pela autora:

Combatendo esta perspectiva pró-compensatória, existe outra linha de pensamento que tenta a união entre o enfoque social já mencionado e o enfoque institucional, trazendo finalmente à baila a própria escola, sua natureza, seus valores e suas práticas. Esta linha de pensamento coloca que o fracasso é o resultado de um inter-relacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios sociais e a instituição escolar. É preciso que a escola entenda seu papel social e sua função numa sociedade de grupos muito diversificados. É o momento de se rever, estudando e adequando à população a quem deve servir, as normas e práticas prejudiciais, tais critérios de promoção absurdos, maus currículos, exigências arbitrárias de avaliação, programas mal dosados e sem seqüência, professoras despreparadas, guias e orientações inadequados, medidas administrativas impensadas e assim por diante. É necessário também que a instituição escolar reanalise os padrões de excelência que propõe baseados em valores, critérios e aspirações de classe média, à qual pertencem seus próprios técnicos e professores (POPPOVIC, 1982, p. 2).

Note-se, portanto, que Poppovic preconiza uma escola que atenda às necessidades dos “grupos muito diversificados” que comporiam a sociedade e critica fortemente a escola até então existente, a qual estaria pautada num padrão de classe média à qual supostamente pertenceriam técnicos e professores. Já se faz presente, portanto, o discurso do respeito às diferenças culturais que depois integraria a retórica construtivista e também uma associação fortemente negativa da escola que até então existia a uma imagem de desorganização, autoritarismo e critérios socialmente injustos e arbitrários. Cria-se assim uma mentalidade propícia à valorização de uma educação escolar cujos currículos e procedimentos didáticos voltam-se para as necessidades do cotidiano de grupos ou mesmo, no limite, de indivíduos.

Outrossim, no campo do respeito às diferenças, em material também encartado na programação desse curso, Novaes (1971) afirma que a “aprendizagem pela descoberta, (...) leva a um maior enriquecimento da personalidade do aluno e a sua maior participação nos processos da aquisição de conhecimen-

tos e da estruturação de atitudes” (NOVAES, 1971, p. 115-116). Assim, utilizando-se de Jean Piaget como fundamento, considera que o processo criador do aluno está ligado às suas experiências pessoais, que se desenvolvem de acordo com “os limites impostos pelo seu nível evolutivo” (NOVAES, 1971, p. 116) e em outro trecho defende que o professor bem formado, que compreende adequadamente seu papel, aceitará os limites pessoais e respeitará as diferenças individuais (NOVAES, 1971, p. 122).

Em relação ao direito ao conhecimento e à necessidade de que a escola tenha competência técnica para oferecer este bem aos seus alunos, Poppovic assegura que não está intercedendo por um enfoque que tenha o propósito de rebaixar o ensino. Entretanto, uma análise aprofundada do padrão de competência que o texto postula para a educação escolar mostra que tal padrão não tem como referência o nível máximo de desenvolvimento na formação dos indivíduos.

Outro artigo que faz parte do material desse curso de formação de monitores é de autoria de Teresa Roserley Neubauer da Silva, que veio a assumir a pasta da secretaria de educação em outra gestão do governo do estado. O texto intitula-se “Classes homogêneas ou heterogêneas: um problema mal colocado” (SILVA, 1983) e trata da temática da melhor forma de agrupamento dos alunos: homogênea ou heterogênea. No entanto, o artigo está apoiado em termos genéricos: “parece existir entre os professores...”, “uma explicação possível seria...”, “a preferência pelas classes homogêneas *pode* decorrer...”, “a adoção de agrupamentos homogêneos (...) *pode* se mostrar uma resposta...”, “a hipótese *parece* aceitável...”, “é *provável* também que esse tipo de decisão...” (SILVA, 1983, p. 4-5, grifos nossos). Essa linguagem da autora não permite depreender seu posicionamento, bem como não são apresentadas pesquisas que apontem os benefícios de uma ou outra opção, nem mesmo são sugeridas soluções para o impasse colocado. O que é possível destacar no texto é a ênfase dada à necessidade de autonomia da escola e seus professores, assinalando uma indispensável descentralização de poder e a premência de modificações na legislação, visto que a autora supõe que os critérios dos professores para agrupamento dos alunos não são respeitados em razão de uma “preocupação excessiva com o cumprimento de certas disposições legais” (SILVA, 1983, p. 5). Observem-se nesse discurso pontos importantes do que caracterizou o governo Montoro e a instituição do Ciclo Básico: descentralização e

conseqüente minimização do Estado e a necessidade de novos parâmetros legais para o ensino.

No texto de Regina Leite Garcia: “A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade” (GARCIA, 1982), a autora retoma a discussão que anteriormente já havia sido feita no material por meio do texto de Poppovic (1982) sobre o tema do fracasso escolar. Assim como a primeira autora, Garcia também defende uma educação da diversidade, pois alega que é preciso adequar a escola às reais necessidades dos alunos das classes populares. Segundo ela, “pela pressão das classes trabalhadoras [a escola] foi obrigada a se abrir para elas” (GARCIA, 1982, p. 51). Misturam-se, dessa forma, processos distintos. Um deles é a luta da classe trabalhadora pelo acesso à educação, permanência na mesma e aquisição do conhecimento escolar. Outro é o da necessidade da sociedade capitalista de atingir certo nível de escolarização da população em atendimento às demandas do processo produtivo. Outro processo é o das lutas entre as distintas avaliações sobre a educação escolar efetivamente oferecida à população. O tratamento indiferenciado desses processos levou, por exemplo, a considerar-se o ciclo básico e o construtivismo que o embasava como respostas que atendiam às demandas da classe trabalhadora em relação à escola. Não seria, porém, o construtivismo muito mais uma resposta às demandas do capitalismo do final do século XX?

A autora busca um tom de criticidade em seu artigo se utilizando de expressões como escola elitista, classes trabalhadoras, manutenção do *status quo*, classe dominante, domesticação, sociedade de classes, educação como “um fato político, que só pode ser compreendido inserido no contexto sócio-econômico-histórico-cultural” (GARCIA, 1982, p. 54), desigualdade social, libertação, contradições da sociedade, ideologia dominante, função dialética da escola e intelectual orgânico. No entanto, sua posição não toma o caráter crítico da perspectiva de superação das limitações da escola pela incorporação de elementos que garantam aos indivíduos o desenvolvimento do mais alto grau de humanização e de suas potencialidades.

O artigo mantém a linha de argumentação de que o fracasso seria proveniente da incapacidade da escola, a partir de sua abertura, de adequar-se aos alunos que passou a receber: “Não sabendo como lidar com estes alunos diferentes, ela projetou neles a sua incompetência e passou a chamá-los de incompetentes” (GARCIA, 1982, p. 51). Graças à sua inabilidade de

ajustamento, a escola então importa “métodos salvadores”, assim chamados ironicamente por Garcia, que está se referindo ao tecnicismo. Essa foi uma estratégia bastante empregada na difusão do construtivismo, em especial no campo da alfabetização. À discussão sobre quais métodos seriam os melhores, foi contraposta a discussão sobre como o aluno constrói seu conhecimento.

A autora defende que é preciso que a escola capte o mundo dos alunos “em toda sua complexidade e diversidade” e pare de denominar “aqueles alunos que trazem uma cultura diferente da sua de ‘carentes’”. Assim, seu texto reitera em diversos momentos a necessidade de a escola ligar-se ao cotidiano: “[A orientação educacional] deveria influir para que a realidade vivencial do aluno, da qual faz parte o trabalho, impregnasse o planejamento curricular”; “Em nenhum momento o mundo do aluno penetra nos muros da escola” (GARCIA, 1982, p. 52). O tema da necessidade de se valorizar o cotidiano do aluno também seria, nos anos seguintes, um dos pontos mais repetidos pelo discurso construtivista.

O texto também faz críticas ao professor como agente do ensino, como se seu papel de ensinar fosse, além de distante das necessidades dos indivíduos, despótico e impositivo. Tem-se aqui a presença de outro elemento da retórica construtivista: a apreciação negativa do ensino como transmissão de conhecimento do professor para o aluno.

Em conformidade com essas críticas, Novaes (1971) destaca que muitos professores identificam uma crise de criatividade artística por volta dos 10-12 anos de idade que torna a criança mais inibida em sua expressão “em consequência dos modelos educativos ou lingüísticos impostos pelo meio”, sendo essa crise, “mais condicionada do que natural e, portanto, reversível”, desde que a criatividade seja desenvolvida de forma espontânea.

Nessa linha Garcia valoriza experiências de educação informal, corroborando para a descaracterização do professor e da escola: “Ninguém reflete sobre o sucesso do sambista alfabetizando alunos da Mangueira, ou da costureira ensinando alunos da Rocinha” (GARCIA, 1982, p. 54).

Do mesmo modo, Novaes (1971) destaca os malefícios da incorporação do mundo que não surge espontaneamente e a importância do professor para minimizar os efeitos da cultura:

O importante seria propiciar aos educandos ambiente que os induza a exteriorizar o rico e animado mundo de imagens que forma sua mente: para que haja essa exteriorização é preciso condicionar no indivíduo a confiança em si mesmo. É impressionante observar como a criança absorve e assimila com incrível facilidade o que lhe é dado como estímulo, daí o perigo de se acomodar à sofisticação tão amplamente difundida dos estímulos ambientais, provindos seja de livros, de revistas ou de filmes. Excluir essas influências é de todo impossível, mas o professor consciente poderá neutralizá-las (NOVAES, 1971, p. 117).

Contrastando com essas idéias, a concepção educacional na qual nos pautamos, postula que o trabalho do professor não é o de neutralizar as influências da cultura historicamente acumulada sobre o desenvolvimento psicológico do aluno, mas sim, ao contrário, o de assegurar que o aluno se aproprie dessa cultura e, por meio dessa apropriação, desenvolva sua subjetividade. Na linha dos estudos realizados por Vigotski (1988), Leontiev (1978), Saviani (2003) e Duarte (2003), este trabalho defende os seguintes princípios: 1) o conhecimento em suas formas mais evoluídas é a referência para a análise das formas de conhecimento dominadas pelo aluno nos diferentes momentos de sua aprendizagem; 2) o professor tem por tarefa dirigir o trabalho educativo com o objetivo de reproduzir no indivíduo a humanidade produzida historicamente; 3) a aprendizagem escolar deve se constituir como um processo para-si (intencional, deliberado, autoconsciente), diferenciando-se das formas espontâneas de aprendizagem próprias da vida cotidiana.

Adotando uma postura escolanovista, que desvaloriza o conhecimento clássico² e particulariza a cultura, Garcia (1982) justifica a existência de uma escola que considere a realidade dos alunos para ajustar a ela as exigências do ensino:

Desconhecendo quem são os alunos, é exigido deles o que não podem dar e ser, ignorando todo o seu potencial. Deles é exigida disciplina, obediência, permanência de atenção, “bons modos”, desconhecendo a sua criatividade, independência, capacidade de resolver situações problemáticas (GARCIA, 1982, p. 53).

Em consonância com essa postura, a transmissão do conhecimento é examinada como algo que ataca a classe trabalhadora; que ofende sua cultura; que justifica a evasão como forma de queixa dos trabalhadores por a escola não ser

² Cf. SAVIANI, 2003.

aquilo que atenderia seus interesses: “Não se pensa se o aluno evade como uma forma de protesto em relação a uma escola que não lhe fornece o instrumental de que necessita, não lhe oferece respostas para as suas dúvidas e ansiedades” (GARCIA, 1982, p. 54). O relativismo cultural esconde-se atrás do discurso sobre a luta de classes: “a qualidade para a classe dominante é uma coisa e para a classe dominada é outra: a qualidade para a classe dominante visa manter a sua capacidade de dominação e para a classe dominada visa a instrumentalização para a sua libertação” (GARCIA, 1982, p. 54). Ao invés do problema ser o de uma escola que não transmite o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, passa a ser o de que o conhecimento ensinado na escola estaria defasado em relação à própria realidade social, sendo necessário um “conhecimento novo, a partir da crítica de verdades superadas no confronto com a realidade presente” (GARCIA, 1982, p. 55). O problema dessas colocações é que a aparência de respeito aos indivíduos, de valorização da cultura popular e de superação de “verdades” superadas, esconde um processo de acentuação da luta de classes por meio da negação do acesso ao conhecimento em suas formas clássicas. A classe trabalhadora só tem condições de enfrentar a classe dominante tendo a mesma formação destinada à elite, ou seja, dominando os mesmos conhecimentos. No caso da escola, os mesmos conteúdos.

os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa (...). A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (...). O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2001, 55).

Garcia (1982), que afirma pretender romper com o *status quo*, defende de que a escola não deve adaptar o aluno, mas se adaptar ao aluno. De fato numa perspectiva que não seja a manutenção do *status quo* a escola não deve ter por objetivo formar o aluno como um ser adaptado, mas será que a educação romperá com a alienação prevalente em nossa sociedade se a escola se adaptar ao aluno?

Outro artigo disponibilizado no material do programa é “A escola da vida”, de Fanny Abramovich, que discute o papel da Educação Artística no currículo escolar. O texto inicia com alguns relatos da autora sobre questionamentos e

exposições que ela presenciou em palestras e cursos ministrados pelo Brasil. Abramovich (1982) critica a tentativa de professores de trabalharem com tragédias gregas e outros elementos da cultura clássica, alegando que a proximidade com a cultura popular e o atendimento aos reais interesses dos alunos é que poderiam gerar um ensino de qualidade. Em certo trecho, tratando da arte grega, a autora critica uma professora que levou seus alunos para visitarem o Museu de Artes e Ofícios, pois a mesma

não se tinha perguntado uma única vez, se aos 10-11 anos a criança tem noção de tempo para voltar à Antiguidade, se tem noção de história para percorrer os intrincados caminhos da história da arte e se tal propositura respondia aos anseios reais e verdadeiros da criança (ABRAMOVICH, 1982, p. 6).

Esse tipo de indagação apóia-se no pressuposto de que o desenvolvimento de noções como a de tempo é um processo psicológico espontâneo que precede a aprendizagem de conteúdos culturais. Mas com base nas pesquisas realizadas pela psicologia histórico-cultural (DAVÍDOV e SHUARE, 1987) pode-se, porém, questionar esse pressuposto e defender que a educação tem a possibilidade de produzir deliberadamente o desenvolvimento psicológico a partir do ensino dos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o próprio estudo da arte grega pode ser visto como um processo que leve não só ao desenvolvimento da noção de tempo, como também à produção da necessidade, por parte da criança, de incorporar à sua vida cotidiana a arte produzida ao longo da história da humanidade. Inverte-se, dessa forma, a questão: ao invés da educação escolar caminhar a reboque das necessidades que a criança já possua, ela passa a ter por objetivo produzir na criança necessidades de ordem mais elevada do que as que surgem espontaneamente na vida cotidiana (DUARTE, 1996).

Abramovich insiste na tese tipicamente deweyana de que as vivências é que darão a medida do ensino e para tanto, o professor também deve partir de suas experiências. Segundo a autora, é importante “vivenciar as coisas e não apenas ser informado sobre elas (...) e permitir ao aluno-professor que passe pelos passos do seu próprio processo criativo” (ABRAMOVICH, 1982, p. 7). Em outro fragmento, afirma que o aprofundamento do conhecimento deve advir do interesse de cada um, devendo ser comum a todos no espaço escolar o oferecimento de experiências que permitam aos indivíduos decidirem por si

o que desejam conhecer mais, ficando a cargo de cada um buscar essa especialização.

Destarte, a autora desconsidera que a classe trabalhadora não tem a oportunidade de “ir atrás” dessa especialização porque está alheada da riqueza humana material e espiritual. No texto em pauta a autora parece não se dar conta de que as condições sociais objetivas se sobrepõem ao desejo dos indivíduos da classe trabalhadora de buscarem oportunidades de modificar a trajetória de sua história pessoal. Nessa perspectiva idealista, tudo acaba sendo reduzido a uma questão de motivação pessoal subjetiva.

O texto de Madalena Freire colocado no material do curso (FREIRE, 1982), relata seu dia a dia em uma sala de aula de pré-escola, enfatizando o surgimento espontâneo de conteúdos nas atividades que dirigiam o processo educativo. Por exemplo, a partir de um assento de espuma em formato de rosca, a professora aproveitou para trabalhar o S no meio e no fim das palavras e para fazer uma rosca doce com as crianças. Ocorre, entretanto, que os “conteúdos”, por não seguirem um currículo, deixam a desejar a sistematização de conhecimentos e valorizam aprendizagens restritas ao cotidiano, não garantindo a apreensão de conteúdos relevantes ao processo de humanização dos indivíduos.

Para que a escola efetivamente realize sua função de viabilizar a socialização do conhecimento sistematizado é importante distinguir entre o principal e o secundário, pois essa distinção será decisiva na escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula. Além disso, é condição primeira dosar e seqüenciar o conhecimento, de forma a automatizar mecanismos que permitam o domínio de outros procedimentos mais complexos, que só podem ser apreendidos diante de uma organização do conhecimento, traduzido em saber escolar (SAVIANI, 2003).

Outro documento anterior à implantação do Ciclo Básico é o ofício GC 632/83 (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 1983) encaminhado em 26 de outubro de 1983 pela coordenadora da CENP, Clarilza Prado de Sousa, aos diretores regionais de ensino solicitando que os mesmos analisassem o projeto de implantação do CB apresentando críticas e sugestões. Nele, recuperam-se trechos idênticos ao que foi apresentado em junho de 1983 por Alceste Rolim de Moura, diretora do serviço de ensino regular de primeiro grau e já comentado anteriormente e reitera-se a preocupação com os

altos índices de evasão e reprovação. Dessa forma procurava-se justificar a necessidade de mudança da concepção do ensino pautado no conceito de seriação, pois este não levaria em conta as experiências e o ritmo individual dos alunos. Além disso, o texto apóia-se na explicação de que a escola teria seus métodos e procedimentos voltados para as classes média e alta e que por isso não estaria conseguindo responder aos anseios da classe trabalhadora, portadora de outras referências, que exigiriam outras formas de ensinar e aprender. Do que é apresentado neste ofício, nada de substancial foi modificado no texto final do decreto e respectiva resolução de implantação do CB, o que permite concluir que o trabalho que vinha sendo desenvolvido na preparação do decreto foi bem sucedido no convencimento de que a proposta apresentada seria superior e inovadora.

Finalmente, destaque-se a edição número 148 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, referente ao último quadrimestre de 1983 (setembro/dezembro), onde se encontra o artigo “Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares” (CRAIDY, GROSSI e FIALHO, 1983) que trazia uma discussão sobre as pesquisas efetuadas nos anos de 1979, 1980, 1981 e 1982 pelo Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre (GEEMPA), fundamentadas em Piaget e Emília Ferreiro “com o objetivo de construir uma proposta didática integrada para a alfabetização de crianças das periferias urbanas (...) [buscando demonstrar que] não é a classe social, em si mesma, a responsável pelos atrasos escolares destas crianças” (CRAIDY, GROSSI e FIALHO, 1983, p. 209). As autoras defendem, portanto, que a classe social não é determinante na aprendizagem do indivíduo e baseiam sua proposta

na construção do conhecimento (no sentido piagetiano), na motivação autônoma (prazer de aprender), na recuperação das atividades manuais e corporais para o trabalho didático e pedagógico, na ligação indissociável entre criatividade e cognição, na vinculação da aprendizagem às experiências e vivências concretas das crianças, e na intensificação da comunicação e das interações entre os alunos (troca entre iguais), com a inevitável consequência que isto acarreta: uma transformação das relações professor-alunos” (CRAIDY, GROSSI e FIALHO, 1983, p. 210).

Essas colocações explicitam a concepção construtivista adotada pelo grupo gaúcho. Vale ressaltar que os estudos do GEEMPA foram sistematicamente incorporados às publicações da CENP a partir de 1985, quando a Secretaria de

Educação, já com o CB implantado, passou a apresentar propostas didáticas de alfabetização construtivista³.

Conclusão

O Ciclo Básico, apesar de ter seu decreto e respectiva resolução expedidos em períodos de recesso e férias escolares, não se referia a um projeto repentino e sem fundamentos. Ao contrário, como aqui foi apresentado, tratava-se de um intento planejado cuidadosamente durante o primeiro ano de governo de André Franco Montoro utilizando-se inclusive de materiais anteriores ao primeiro governo estadual paulista pós-ditadura militar.

Não se pode perder de vista que a produção e circulação desses materiais funcionam como interventores sobre a prática pedagógica e veiculam valores, teorias e ideologias.

Nossas análises desses materiais indicam que a rede de ensino paulista tem incorporado o construtivismo, como proposta de ensino oficial, com vínculos claros com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. As opções da SEE têm gerado conseqüências negativas que podem ser observadas nos resultados, cada vez piores, obtidos por diferentes instrumentos oficiais de avaliação de aprendizagem (SARESP, Pisa, IDEB etc).

³ Cf. SÃO PAULO (Estado), 1986.

Resumo: O artigo analisa textos e documentos que, no ano de 1983, antecederam e prepararam a implantação do Ciclo Básico na rede estadual de ensino de São Paulo. Essa análise é parte de uma pesquisa em andamento cujo objetivo mais amplo é a caracterização do processo de adoção, por um período que já atinge a marca de 25 anos, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, do construtivismo como discurso pedagógico oficial. A análise documental da gestão do Ciclo Básico no ano de 1983 mostra que, de fato, já se faziam ali presentes elementos do discurso pedagógico que seriam amplamente difundidos nesses 25 anos e que contribuiriam de forma inequívoca para a configuração da escola pública paulista nos moldes preconizados pelas “pedagogias do aprender a aprender”.

Palavras-chave: Construtivismo, Escola Pública Paulista, Ciclo Básico.

Abstract: The paper analyses articles and documents that in the year of 1983 anticipated and prepared the implantation of First Cycle (“Ciclo Básico”) in the public educational system in Sao Paulo State. This analysis is part of a research in development. The major aim of this research is to characterize the process of adoption of constructivism as the official pedagogical discourse by the Secretariat of Public Education in Sao Paulo State for more than 25 years. The documental analysis of gestation of First Cycle in the year of 1983 shows that were already presents in that moment the elements of the pedagogical discourse which has been largely divulgated during 25 years and had contributed for the configuration of public school in Sao Paulo State by the statements from the “pedagogies of learning to learn”.

Keywords: Constructivism, Public Education, Educational Policy.

Referências

ABRAMOVICH, F. A escola da vida. AR’TE. São Paulo, 1 (6), 1982. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ofício GC 632/83** (Encaminhado em 26 de outubro de 1983 aos diretores regionais de ensino solicitando que os mesmos analisassem o projeto de implantação do CB apresentando críticas e sugestões). São Paulo: CENP, 1983.

CRAIDY, C. M.; GROSSI, E. P.; FIALHO, N. R. M. Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 64. n. 148. set/dez, 1983. p. 208-216.

DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. (orgs.) – **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Marx e Vigotski e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003, p. 39-83.

———. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

———. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FREIRE, M. Relato de experiência “Eu sou menina, você é menino”. AR’TE. São Paulo, 1, 1982. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

GARCIA, R. L. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo, 1 (3), 1983. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

NOVAES, M. H. A dimensão criadora do processo educativo. In: Psicologia da criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1971. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo (3), 1982. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Retomando a proposta de alfabetização**. 2. ed. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1986.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983**. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. 1983a.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados. 2001.

———. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. R. N. Classes homogêneas ou heterogêneas: um problema mal colocado. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo (3), 1983. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, p. 103-117.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Maio de 2009

A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional

The specificity of teacher training in Mato Grosso do Sul: limits and challenges in the context of the international frontier

Jacira Helena do Valle Pereira

é Professora do Departamento de Educação/CCHS e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEUD/UFMS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Migração – GEPEM e pesquisadora do Centro de Análise e Difusão do Espaço Fronteiriço – CADEF/UFMS.

Introdução

Existem especificidades que circundam a realidade das áreas de fronteiras internacionais? A educação escolarizada numa fronteira tem características peculiares? A política para formação de professores em áreas de fronteiras internacionais demanda programas, projetos e ações específicas, tendo em vista que envolvem realidade de países com culturas, línguas e saberes diferenciados? Que elementos perpassam uma política para formação de professores em área de fronteira internacional? Qual o papel das instituições de Ensino Superior na área de fronteira no que tange à formação de professores?

As questões acima podem pautar estudos e investigações em qualquer parte do planeta, pois a problemática de fronteira está posta, indistintamente, no contexto de todos os países. Todavia, as respostas encontradas são paradoxais: se para alguns somente existe a realidade humana, não há realidades específicas e, por isso, não há peculiaridades para contextos geográficos e isso inclui as áreas de fronteiras. Por outro lado, existem os defensores das singularidades que essencializam os diferentes espaços geográficos, tomando suas diferenças como epifenômenos.

Mas, longe da satisfação de uma resposta polarizada, este estudo quer se colocar na zona de tensão entre a posição universalista e a relativista, a fim de perscrutar a realidade de fronteira, sinalizando não somente para os elementos do contexto que nos singularizam e, portanto, nos distanciam em relação aos outros, mas, sobretudo, para o que nos aproxima dos outros, ou seja, de nossos vizinhos sul-americanos.

Tomamos como campo de investigação a educação, pois vivenciamos na política educacional nacional dos nossos dias, momentos singulares para as áreas de fronteira e, conseqüentemente, para uma educação integracionista no contexto latino-americano. Ao se tratar da educação formal na fronteira hoje, é possível abandonar um viés denunciista e pautar as análises em perspectivas reais.

Compreendendo a fronteira e a condição *sui generis* de sua existência

Fronteira é zona de contato, é uma linha (imaginária) de separação que “[...] cristalizada se torna então ideológica, pois justifica territorialmente as relações de poder”. (RAFFESTIN, 1993, p. 165).

Para Souza (1999), é nesse espaço fronteiriço e principalmente em núcleos urbanos mais populosos e com estrutura social mais complexa que encontramos uma integração informal sobrevivente às conjunturas políticas e formalidades legais e ilegais. Os fatores responsáveis por tal convivência são vários e destacam relações de parentesco como os de casamento, atividades econômicas tanto de comércio como de contrabando, uma história partilhada de interação e complementaridade (WONG-GONZALES, 2002) que é construída por um sentimento comum e coletivo de pertencimento ao local.

Com isso, quer se afirmar que nas áreas de fronteira há toda uma forma cultural ocasionada pelos contatos que se pulverizam em face da presença de contingentes populacionais oriundos de diferentes localidades. Concordamos com o sociólogo português Boaventura Souza Santos (1994, p. 154) de que, na contemporaneidade, o “[...] regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma **forma cultural de fronteira** precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam”.

Ao se realizar estudos nessa perspectiva, apreende-se a essência de um modo de vida interpenetrado pelas diversas concepções e práticas daqueles que a habitam, uma vez que na fronteira formam-se laços espontâneos, independentes da linha oficial demarcada pelos estados fronteiriços.

As fronteiras são fluxos, mas também obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. Elas representam espaços de poder, de conflitos variados e de distintas formas de integração cultural. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 05).

Em síntese, a fronteira agrega especificidades que demandam no mínimo ações conjuntas dos países envolvidos, pois as condições de existência na fronteira tocam a todos que residem nessas áreas, portanto, a fronteira é uma zona constante de fluxos e complementaridades e a educação cumpre um papel fundamental na integração.

Fronteiras brasileiras e sul-mato-grossenses

No Brasil, a linha de fronteira compreende 15.719.000 quilômetros de extensão. Existem cerca de 588 (quinhentos e oitenta e oito) municípios fronteiriços que se localizam em 11 (onze) estados¹ da federação, os quais, por sua vez, fazem fronteira com 10 (dez) países² sul-americanos, exceto Chile e Equador. Nesses municípios, a população estimada é de 10 (dez) milhões de pessoas.

Mato Grosso do Sul é um dos estados da federação brasileira com características sócio-geográficas peculiares, faz fronteira com dois países latino-americanos, Bolívia e Paraguai. A linha de fronteira brasileira com esses dois países tem uma extensão de 1.365,4 km, sendo 928,5 km de limites por rios e 436,9 km por limites secos. Na porção fronteiriça de Mato Grosso do Sul com a Bolívia e o Paraguai, situam-se 44 (quarenta e quatro) municípios³ fronteiriços.

¹ Estados da federação do Brasil que possuem fronteiras internacionais, a saber: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Santa Catarina.

² Os dez países que fazem fronteira com o Brasil são, a saber: Argentina; Bolívia; Colômbia; Guiana; Guiana Francesa; Paraguai; Peru; Suriname; Uruguai e Venezuela.

³ Os municípios que compõem a fronteira de Mato Grosso do Sul são estes: Amambai; Anastácio; Antônio João; Aquidauana; Aral Moreira; Bela Vista; Bodoquena; Bonito; Caarapó; Caracol; Coronel Sapucaia; Corumbá; Deodápolis; Dois Irmãos do Buriti; Douradina; Dou-

Dentre esses 44 (quarenta e quatro) municípios fronteiriços, 32 (trinta e dois) estão dentro da faixa de fronteira, 7 (sete) estão na linha de fronteira e 5 (cinco) também na linha, mas conurbados, isto é, são denominados de cidades gêmeas. Conforme os quadros a seguir:

Quadro I - Municípios na Linha de Fronteira de Mato Grosso do Sul

MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO
Antônio João	7.408
Aral Moreira	8.055
Caracol	4.592
Coronel Sapucaia	12.810
Japorã	6.140
Porto Murtinho	13.316
Sete Quedas	10.936
TOTAL DE POPULAÇÃO	63.257

Fonte: Brasil - Ministério das Relações Exteriores, 2006.
Organização: PEREIRA, 2007.

Quadro II - Cidades Geminadas da Fronteira de Mato Grosso do Sul

MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO
Bela Vista	21.764
Corumbá	95.701
Mundo Novo	15.669
Paranhos	10.215
Ponta Porã	60.916
TOTAL DE POPULAÇÃO	204.265

Fonte: Brasil - Ministério das Relações Exteriores, 2006.
Organização: PEREIRA, 2007.

A Constituição brasileira faz uma distinção entre linha e faixa de fronteira: linha de fronteira é o limite demarcatório que separa a faixa de dois estados fronteiriços comum a ambos. Quanto à faixa de fronteira, esta é entendida por zona fronteiriça e pertence ao bem público da União, tendo sido definida pelo decreto-lei n.º 852, de 15 de novembro de 1938, em seu

rados; Eldorado; Fátima do Sul; Glória de Dourados; Guia Lopes da Laguna; Iguatemi; Itaporã; Itaquiraí; Japorã; Jardim; Jaté; Juti; Ladário; Laguna; Carapã; Maracaju; Miranda; Mundo Novo; Naviraí; Nioaque; Novo Horizonte do Sul; Paranhos; Ponta Porã; Porto Murtinho; Rio Brillhante; Sete Quedas; Sidrolândia; Tacuru; Taquarussu e Vicentina.

artigo 2º, inciso V, como a faixa de 150 quilômetros contíguos aos limites do Brasil com estados estrangeiros. Esse dispositivo permanece na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 20, parágrafo 2º, nos seguintes termos: “[...] a faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei”.

Em relação às cidades geminadas, na literatura regional, em obras de memorialistas, ou em obras acadêmicas há diferentes formas empregadas quando se abordam cidades com essas características, isto é, elas são divididas, ou melhor, unidas, ora por uma rua, ora por uma ponte. Para alguns autores, dentre eles, Goiris (1999), Pébayle (1994) e Rosa (1962), essas cidades são irmãos siamesas, duplas urbanas, cidades irmãs, xifópagas, cidades gêmeas e cidades geminadas. Entende-se que os termos referentes a essas cidades foram cunhados com o mesmo sentido; logo, optou-se por empregar neste estudo a expressão cidades gêmeas, embora se reconheça que exista uma proximidade geográfica, há uma problemática geopolítica nessas cidades fronteiriças e identidades culturais distintas que se entrecruzam.

No caso das cidades geminadas de fronteira, em especial nas áreas secas, denominadas de fronteiras secas, a separação ocorre unicamente por uma “zona neutra”, que é a referida faixa pertencente aos estados em contato e não pode ser tocada. Nas cidades geminadas do estado de Mato Grosso do Sul, é comum não haver nenhum posto de alfândega, ou seja, de fiscalização e policiamento, ocorrendo uma livre circulação de pessoas de um lado para o outro, bastando atravessar uma rua ou avenida.

A proximidade geográfica dessas cidades faz com que a população compartilhe não somente o território, mas, conseqüentemente, toda a construção cultural dos povos de fronteira. O bebericar do tereré⁴, das comidas típicas⁵, as

⁴ O tereré é um mate gelado que é servido numa cuia com o auxílio de uma bomba (espécie de canudo), a qual é repassada entre os presentes. O bebericar é compartilhado numa roda de tereré (expressão regional consagrada em versos e músicas).

⁵ No caso de Mato Grosso do Sul, a culinária é marcada pela influência das fronteiras internacionais, quais sejam, Bolívia e Paraguai. Das comidas típicas de influência paraguaia pode-se

músicas, enfim todo um “modo de vida global” (WILLIAMS, 2000) presente na vida dessas pessoas, engendra um sentimento de pertencimento ao lugar, à região, à fronteira. É quando essas criações, ou melhor, as práticas significativas tornam-se patrimônio comum deixando de pertencer a um ou a outro país, mas a todos.

[...] há certa convergência prática entre [i] os sentidos antropológico e sociológico de cultura como “modo de vida global” distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um “sistema de significações” bem definidos não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e [iii] o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais” embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso. (WILLIAMS, 2000, p. 13).

Do ponto de vista econômico, as cidades geminadas da fronteira de Mato Grosso do Sul têm sua produção basicamente calcada na agropecuária. Outra fonte de recursos é o comércio paraguaio de mercadorias importadas.

Essa proximidade das cidades geminadas sul-mato-grossenses também proporciona o compartilhamento de um lado negativo, visto que essa fronteira é hoje considerada uma área violenta, e nela ocorrem grandes apreensões de contrabando e drogas que frequentemente adentram ao Brasil. Dessa forma, essa situação exerce influência sobre os moradores dessas áreas, provocando conflitos no processo de territorialização. Em estudos realizados na fronteira constatamos a dificuldade que os moradores têm para se identificarem publicamente como fronteiriços. (PEREIRA, 2002)

Olhar essa realidade das cidades geminadas, dos municípios da linha e da faixa de fronteira brasileira e sul-mato-grossense leva-nos a constatação, como já foi referido, de que as políticas para essas áreas são específicas e demandam

mencionar a chipa (uma espécie de bolo feito com polvilho, manteiga e queijo), a sopa paraguaia (uma torta salgada, sendo preparada com farinha de milho e queijo), o locro (espécie de comida caldeada com milho e carne com ossos) entre outras. Dentre as comidas bolivianas, pode-se mencionar a saltenha, uma iguaria semelhante a esfíha, porém recheada com batata e frango.

relações integradas: é preciso construir e fortalecer as iniciativas conjuntas dos municípios de fronteira.

Fronteiras e educação no Brasil: breves considerações

No Brasil o tema da fronteira é pouco estudado nas Ciências Sociais e, em especial, na Educação (FEDATTO, 1995; CITRINOVITZ, 1996; PEREIRA, 2002; ROSSATO, 2003), bem como pouco refletido nas políticas públicas, em razão talvez da tradição institucional nacional brasileira em relação às suas fronteiras, sejam elas simbólicas, políticas ou, como em alguns casos, fruto do entrecruzamento das duas vertentes. É notório que aspectos educativos da área de fronteira até recentemente tenham sido tratados nas políticas educacionais nacionais, regionais e locais de forma unilateral e homogênea, isto é, sem se considerar a singularidade fronteiriça que pressupõe no mínimo relações bilaterais.

De modo geral, os estudos sobre área de fronteira (QUANT, 1994; TRINDADE, BEHARES, FONSECA, 1995; BEHARES, 1997) focalizam, na sua maioria, questões de linguagem, apresentam o plurilingüismo descritivo dessa área, com pouca visibilidade para outros aspectos sócio-educativos que permeiam essa realidade, tais como:

- a) A superação da visão nacionalista de cada país, quando os conflitos bélicos são abordados numa perspectiva unilateral;
- b) A necessidade de atividades na área de matemática em relação ao câmbio financeiro entre países;
- c) A ineficiência da segurança pública nos lindes brasileiros, que gera exploração de pessoas e produtos;
- d) A indiferença em relação aos conflitos. Os estudantes se designam com estigmas e estereótipos, resultando em preconceitos e discriminações;
- e) A ênfase sobre as diferenças entre os países, ao invés de buscar as semelhanças. Isso acarreta distanciamento entre os países e o atraso na consolidação da integração sul-americana;
- f) A importância da análise dos fluxos, a exemplo dos deslocamentos por estudantes residentes nos países vizinhos que atravessam a linha de fronteira;

ra para o lado brasileiro em busca de escolarização na Educação Básica, bem como do fluxo em sentido inverso, no que tange à educação superior e à pós-graduação, brasileiros procuram pelo ensino desses níveis em instituições bolivianas e paraguaias, fugindo das avaliações propostas pelas instituições de ensino superior do Brasil e, por último,

g) O intercâmbio entre escolas de fronteira.

Dos elementos mencionados, ressalte-se o incipiente intercâmbio cultural entre as escolas de ambos os países, reforçando a hipótese de que a escola cumpre a tarefa de estabelecer fronteiras educacionais nessas áreas. O formalismo da escola é um dos vetores que obstaculizam a integração regional no contexto de fronteiras internacionais.

Em 2004, quando tivemos a oportunidade de ser entrevistada para uma matéria da Revista Nova Escola sobre Escolas de Fronteiras, observamos que não havia iniciativas de abrangência nacional, isto é, por parte do Ministério de Educação. Reiteramos sequer uma única política, programa ou projeto para o campo educacional na área de fronteira em todo território nacional, pautamos nossa abordagem apenas em denúncias.

Mas essa situação não está cristalizada, embora se realize num compasso lento e burocrático, as políticas educacionais aos poucos são materializadas. Felizmente hoje vivenciamos um *tempo de transição*, um tempo diferente, nele estão se instaurando novas ações e interpretações na educação em áreas de fronteira, as quais trazem em seus bojos conteúdos integracionistas que aproximam brasileiros de seus vizinhos latino-americanos.

A política de maior notoriedade na área de fronteira do território nacional é o projeto denominado Escolas Bilingües de Fronteira, implementado pelo Ministério de Educação (MEC), desde 2005. O referido projeto está em desenvolvimento em cinco escolas brasileiras de Educação Básica, nos municípios de Dionísio Cerqueira (SC), Foz do Iguaçu (PR), Uruguaiana, São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul, e em escolas argentinas na fronteira com essas cidades. O modelo permite a mobilidade de professores: os brasileiros lecionam, uma vez por semana, nas escolas argentinas e os argentinos vêm ao Brasil ensinar espanhol.

O MEC, por meio do MERCOSUL Educacional, pretende expandir em 2009 o referido projeto para o Uruguai e Paraguai. O Mato Grosso do Sul desenvolve-

rá o Projeto Escolas Bilíngües na maior cidade da fronteira, a saber: Ponta Porã, cidade geminada a Pedro Juan Caballero-Paraguai. Observa-se que para sua implantação nas cidades fronteiriças com a Bolívia, ainda haverá um longo percurso, haja vista a incipiente interlocução desse país nas discussões do bloco.

Mas, sem resvalar para o pessimismo, não se pode esquecer que historicamente o Brasil esteve de “costas para suas fronteiras”, ou seja, o imperialismo brasileiro exercido no continente sobrepuiu uma arrogância em relação aos seus vizinhos.

Então, essa idéia genial de promover uma educação integracionista por meio das escolas bilíngües é ameaçada pela indiferença em relação ao “outro” no caso os países sul-americanos. Prova disso é a declaração da coordenadora geral do Programa de Formação de Professores do Ministério da Educação, Roberta de Oliveira. A referida gestora ao tratar da preparação de professores para as Escolas Bilíngües, mencionou que: “[...] procuramos valorizar muito a cultura do outro país, e percebemos que a língua é só um detalhe”. Explica ainda que não há previsão de cursos de espanhol ou de algum tipo de formação para as novas turmas de professores brasileiros. O choque inicial da língua é proposital, em suas palavras:

A idéia é essa, que as professoras passem pelo mesmo processo que as crianças passam, aprender na imersão e na cultura dentro da escola, em conjunto, explica. Talvez seja um pouco sofrido no começo porque o professor tem uma idéia de que ele precisa levar tudo pronto e estar absolutamente seguro do que vai fazer lá, tudo muito planejadinho. As orientações serão apenas a respeito da linha pedagógica do projeto. (AGÊNCIA ESTADO, 2008).

Em face dessa declaração, resta-nos a pergunta: como promover, via educação escolarizada, a integração nas áreas de fronteira internacional, para romper barreiras simbólicas que se constituem em verdadeiras muralhas, se ignoramos os pertencimentos culturais dos nossos parceiros? Sem a pretensão de prescrever e responder a indagação, tal declaração da coordenadora revela um total desconhecimento sobre um dos marcadores mais importantes na identidade de um povo, qual seja, a língua, bem como um temor de abalar a identidade nacional e, logo, minimiza os benefícios dos contactos lingüísticos.

A prática cotidiana das pessoas que vivem em áreas fronteiriças revela variadas formas de hibridismo lingüístico. Os moradores fronteiriços estão acostumados a misturar os idiomas, as músicas, a culinária, etc, a criar estereótipos

sobre os outros e se identificar com suas respectivas nações. Mas **os governos e a maioria dos educadores vêem a mistura como um perigo e um medo de perder a soberania nacional**. O alarme imediato é feito a partir da associação imediata entre língua e identidade nacional, ou seja, os espaços culturais em que as línguas nacionais perdem espaços para línguas estrangeiras são logo visto como lugares desnacionalizados. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 15, grifo nosso).

Além disso, a língua é, sem dúvida, para a área de fronteira o elemento principal a ser focalizado numa discussão curricular. Em sete países, dos dez com os quais o Brasil faz fronteira, o espanhol é usado como língua oficial. No entanto, há lugares onde se falam diversos dialetos indígenas, além do francês (na Guiana Francesa), do holandês (no Suriname) e do inglês (na Guiana).

Outra política de forte impacto é a criação da **Universidade do Mercosul**, criada em 2007, mas ainda não implementada. Essa será uma instituição de ensino *multicampi* em fase de planejamento, que começará a funcionar em alguns pontos do bloco em fase experimental. Sua inauguração está sendo feita por etapas; ela deve começar com uma rede de universidades brasileiras e argentinas situadas em estados e províncias de fronteira entre os dois países.

O objetivo é facilitar a movimentação de professores, pesquisadores e estudantes. O passo seguinte será levar a experiência para os outros países do bloco – Uruguai, Venezuela e Paraguai, além dos países associados (Chile e Bolívia) – para que todas as instituições possam reconhecer certificados e diplomas expedidos por essa Universidade. Os cursos devem priorizar a integração regional.

E a última iniciativa que optamos por destacar é o Programa de Cooperação Educacional firmado entre o Brasil e o Paraguai. (CALDAS, 2007). O referido Programa tem como objetivo assegurar a continuidade da cooperação entre os dois países e promover ações que promovam o desenvolvimento bilateral da educação, estreitando relações desenvolvidas no Plano Regional.

A proposta de cooperação abrange ações estratégicas como a internacionalização da pós-graduação brasileira (por meio de cursos interinstitucionais) e o aprofundamento da troca bilateral na educação de jovens e adultos. A educação superior também será contemplada com a criação, na Universidade Nacional de Assunção (UNA), de um curso de licenciatura em língua portuguesa.

Além disso, estão sendo criadas redes de intercâmbio entre sete universidades brasileiras: as federais do Paraná e do Mato Grosso do Sul e as estaduais de Maringá, Londrina, Ponta Grossa, UniCentro e UniOeste; quatro universidades públicas paraguaias (UNA, Universidade Nacional de Pilar, Universidade Nacional de Itaipu e Universidade Nacional del Este); e o Parque Tecnológico de Itaipu.

Ressalte-se o apoio ao ensino do idioma português no Paraguai e dos idiomas espanhol e guarani no Brasil, nas universidades e nas escolas de nível médio, com ênfase na formação dos professores. Será iniciado um projeto-piloto de programa intercultural bilíngüe e trilingüe (incluindo o guarani) na região de fronteira entre Ciudad del Este e Foz do Iguaçu; Pedro Juan Caballero e Ponta Porã.

Sem dúvida a língua é um dos grandes desafios a ser vencido nas áreas de fronteira, visto que nestas residem uma população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. Não é possível desconsiderar que essas questões afetam na formação de professores que serão responsáveis diretos pela escolarização básica.

Reflexões sobre a formação de professores de Educação Básica nas fronteiras de Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul possui 1.091 escolas (públicas e particulares) de Educação Básica na área da fronteira. Nessas escolas há 15.841 professores (PEREIRA, 2007). Pela caracterização já exposta neste estudo, constata-se que as escolas sul-mato-grossenses da fronteira estão próximas das escolas dos países vizinhos, Bolívia e Paraguai, ou seja, próximas geograficamente, mas distantes de uma pedagogia integracionista.

Conta-se que séculos depois da colonização das áreas continentais mais centralizadas dos países que compõem o continente sul-americano, ainda se nota que as diferenças culturais, criadas pela divisão territorial em que Portugal e Espanha dominaram e nortearam os destinos das então colônias, praticamente obstaculizaram a criação de políticas públicas que prestigiem o entrelaçamento regional.

No que tange às escolas de fronteira, Peñalongo (2003) compreendeu que há novas características nesse contexto e estão a demandar não somente uma

revisão curricular dos espaços educativos, mas caminhos de lutas, de resistências, de liberações e de ações culturais.

Quanto à formação de professores, é preciso considerar que o trabalho com as diferenças culturais, lingüísticas e outras deve proporcionar tanto ao professor quanto ao sujeito aprendiz a superação de suas limitações pessoais, para que ambos tenham responsabilidade ética e promovam uma escola de qualidade para todos. A preparação para a futura prática pedagógica no contexto de fronteira não pode ser reduzida a receituários.

De modo geral, uma formação deficitária interferirá na ação do professor, levando-o a (re)produzir no cotidiano escolar práticas preconceituosas, discriminatórias, contrárias à premissa da integração/inclusão. No entanto, não basta culpabilizar o professor, escamoteando o foco de atenção de seu legítimo alvo, ou seja, a necessidade de uma reflexão rigorosa sobre o fazer pedagógico, estando nele inclusas todas as determinantes de influência – econômica, política e cultural.

Essas concepções e mudanças devidamente problematizadas pelas agências de formação de professores permitirão compreender o que é singular na fronteira sem ignorar sua relação com o universal. Com isso, elementos da identidade cultural, dos pertencimentos grupais e da língua passariam a respeitar as peculiaridades da realidade local e, ainda, com isso, tornando a educação e, conseqüentemente, a escola, em um lugar de aproximação e de diminuição das diferenças, sem privações que impeçam o indivíduo de ter acesso ao que há de mais de universal e permanente nas produções do pensamento humano.

Sem dúvida, essa reflexão possibilita inferir algumas proposições que podem vir a ser pauta de discussões sobre a formação de professores, tais como: a constituição de um fórum de discussões entre as agências contratantes e formadoras na área de fronteira a fim de desmistificar as relações com os vizinhos e construir mecanismo de aproximação.

Nos cursos de formação de professores, tal como, no curso de Pedagogia, uma formação sólida pressupõe ênfases nos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação, portanto, não se trata de criar mais disciplinas no currículo com foco nas discussões culturais, mas compreender a diferença como inerente à condição humana e trabalhar na transversalidade.

E por último, a formação inicial de professores e as práticas pedagógicas em escolas da fronteira sul mato-grossense correm riscos de uma não efetivação num projeto verdadeiramente integracionista e emancipatório, se ignorado o diálogo por parte das agências contratantes e formadoras na criação de mecanismos que corroborem na desconstrução do preconceito, em relação a língua espanhola falada pelos vizinhos bolivianos e paraguaios.

Resumo: O objetivo deste estudo é sinalizar com algumas iniciativas da política educacional para área de fronteira e, em especial, para formação de professores, isso posto no cenário nacional e no estado de Mato Grosso do Sul. A realidade educativa em áreas de fronteira, ao ser focalizada, corrobora para elucidar aspectos sócio-educacionais que se encontram obscuros, revelar especificidades que vão contribuir para uma visão mais ampla da educação em áreas de fronteiras internacionais e, por fim, lançar luzes sobre aspectos educativos que alertam para a necessidade e continuidade de políticas educativas formuladas, no mínimo, de forma conjunta entre parceiros que vivenciam situações e anseios comuns.

Palavras-Chave: educação; fronteira; formação de professores.

Abstract: The objective of this study is to signal some of the initiatives of educational policy regarding the frontier area and, especially, regarding teacher training, within the national scenario and that of the state of Mato Grosso do Sul. The educational reality of the frontier areas when focussed corroborates towards elucidating hidden socio-educational aspects that contribute towards a more ample vision of education in international frontier areas and, finally, towards casting light on the educational aspects that alert us regarding the necessity and continuity of formulated educational policies, minimally, in a joint way, between partners living common situations and difficulties.

Keywords: Education; Frontier; Teacher Training.

Referências

AGÊNCIA ESTADO. **Professores enfrentam desafios para garantir projeto de escolas bilíngües.** Disponível em: <<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/>>. Acesso em: 08 ago. 2008.

AGÊNCIA ESTADO. **Paraguai e Uruguai vão integrar projeto de escolas bilíngües a partir de 2009.** Disponível em: <<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/>>. Acesso em: 08 ago. 2008.

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil.** Disponível em: <<http://www.neppi.ucdb.br/seminario/seminario.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2006

BEHARES, L. E. (Org.). **Segundo seminario sobre educación y lenguaje en áreas de frontera.** Montevideo: Gabaratos.s.r.l. 1997.

BRASIL. **Constituição 1988**. Brasília: Senado Federal-Centro Gráfico, 1994.

CALDAS, Cíntia. **Brasil intensifica cooperação educacional com o Paraguai**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8001>. Acesso em: 05 jul. 2007.

CAVALCANTE, Meire. Escolas de fronteira onde se trocam cultura, idioma e conhecimento. **Revista Nova Escola**. dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/fronteira.shtml>>. Acesso em: 02 mar. 2005.

CITRINOVITZ, Estela. Formación de profesores para áreas de frontera. In: TRINDADE, Aldema M., BEHARES, Luis E. (Org.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 1996. p. 35-48.

FEDATTO, Nilce A. Freitas. **Educação/cultura/fronteira**: um estudo do processo educativo cultural na fronteira Brasil/Paraguai. São Paulo: PUC, 1995. (Tese Doutorado).

GOIRIS, F. A. J. **Descubriendo la frontera**: historia, sociedad y política en Pedro Juan Caballero. Ponta Grossa: INPAG, 1999.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23. p. 149-155. mai/jun/jul/ago. 2003. - Número Especial.

PEREIRA, J. H. V. **Migrações de estudantes na fronteira do Brasil com o Paraguai**. Campo Grande : UFMS, 1997. (Dissertação de Mestrado).

_____. **Educação e fronteira**: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. São Paulo: FEUSP, 2002. (Tese de Doutorado).

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

ROSSATO, César Augusto. A cultura do controle vigilante e sua ética enganosa: globalização e neoliberalismo na fronteira México/Estados Unidos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n. 2, p. 70-90, jul./dez. 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice** - o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

TRINDADE, A. M.; BEHARES, L.E.; FONSECA, M. C. **Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguai**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 1995.

VALENTE, A. L. E. F. **Educação e diversidade cultural**: um desafio da atualidade. São Paulo : Moderna, 1999. (Paradoxos).

_____. Chipa com Chimarrão: memória e identidade na fronteira Brasil- Paraguai. In: **XIX Reunião da ABA**, Niterói, março de 1994.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WONG-GONZALES, P. Alianzas estratégicas de Regiones transfronterizas: cooperacion y conflicto en la frontera USA-Mexico. MASI, E.; BORDA, D. **Economías Regionales y Desarrollo Territorial**. Asunción: CADEP, 2002.

Recebido em Março de 2009

Aprovado em Abril de 2009

A língua espanhola em escolas do Brasil: ensino como disciplina e como atividade*

*Spanish language in schools in Brazil:
teaching as discipline and activity*

José Marcelo Freitas de Luna

é Professor Doutor do Mestrado em
Educação da UNIVALI
mluna@univali.br

Paulo Roberto Sehnem

é Mestre em Educação pela UNIVALI
paulo@webespanhol.com.br

Introdução

O estudo de línguas representa o interesse e o trabalho de muitas pessoas, em todo o mundo, há séculos. Durante todo este tempo, sempre esteve presente a inquietação de professores, pais e alunos quanto a não possibilidade de se conseguir, mesmo após longa exposição ao estudo de uma língua estrangeira, fluência na habilidade desejada.

Essa competência desejada, a comunicativa, que é a capacidade de se expressar oralmente ressalta-se atualmente, principalmente por sua justificada importância como diferencial no mercado de trabalho e objetivo a ser alcançado em um curso de línguas estrangeiras.

Neste país, a oferta de uma língua estrangeira, em escolas regulares (públicas e particulares), é especialmente marcada por críticas associadas ao atingimento dos seus objetivos. Segundo Jovanovic (1992), via de regra, um estudante é submetido a cursos regulares de língua estrangeira durante, pelo menos, sete anos de sua vida escolar, sem que, ao final do processo, seja capaz de comunicar-se de modo razoável na língua estrangeira.

* Trabalho resultante da pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da UNIVALI, defendido em agosto de 2006.

Nesse mesmo sentido, Ayala (2004) afirma que:

...em função destes fatores (carga horária insuficiente, número excessivo de alunos em sala, falta de recursos e de materiais didáticos) os professores de língua espanhola demonstram uma impossibilidade de alcançar o objetivo proposto para sua disciplina dentro do método comunicativo, ou seja, o de desenvolver uma competência comunicativa com o equilíbrio das quatro destrezas lingüísticas, apresentando, assim, uma dissonância em relação às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nascimento (2004), por sua vez, revela, a partir de uma pesquisa sobre o ensino de Inglês na cidade de Itajaí – SC, que:

A avaliação do grau de atingimento dos alunos em relação aos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Proposta Curricular de Santa Catarina, ao término do ensino médio, revelou através deste trabalho que a maior parte dos alunos; 97,85%, não atingiu os objetivos propostos para o ensino de língua estrangeira o que se verificou com auxílio do Teste de Nivelamento de Turner, (1997); desta forma pôde-se afirmar que 2,15% dos alunos atingiram os objetivos propostos pelos PCNs e Proposta Curricular de Santa Catarina em leitura e compreensão em língua Inglesa, no segundo semestre de 2003, nas escolas da Rede Pública Estadual de Itajaí.

Essas experiências mal sucedidas de ensino aprendizagem nas escolas regulares de nosso país parecem determinar a expansão de escolas especializadas em ensino de línguas estrangeiras. Essas escolas teriam não só o objetivo, mas os recursos para garantir uma relação de ensino - aprendizagem bem sucedida¹.

De acordo com o estudo, a modalidade Disciplina está ligada às escolas cuja denominação seja regular, tanto pública quanto particular. Assim ensinada, a Língua Estrangeira costumeiramente possui uma configuração muito semelhante na maior parte das escolas.

Suas principais características são:

1. Única opção de língua estrangeira na escola;
2. livro didático como única ferramenta de ensino (normalmente);
3. elevado número de alunos em sala;
4. métodos não assimilados pelos professores;

¹ Tema tratado anteriormente por Luna em pesquisa no ano de 1995, apresentando o ensino de língua estrangeira como Disciplina e como Atividade.

5. professores com insuficiente conhecimento de uma ou mais habilidades lingüísticas;
6. obrigatoriedade do ensino contrariada pela não reprovação;
7. falta de credibilidade no aprendizado por parte do aluno e até do professor.

A outra modalidade, Atividade está ligada ao termo “atividade”, que perfaz os tradicionalmente chamados cursinhos como os de computação, judô, balé, natação, entre outros que compõem a já chamada agenda de crianças, jovens e adultos.

Para Luna (1995), a Língua Estrangeira é trabalhada como Atividade em escolas especializadas neste ensino, cujas principais características seriam:

1. São oferecidas várias opções de língua estrangeira;
2. carga horária quase nunca inferior a 3 horas semanais;
3. grupos com número reduzido e nivelado de alunos;
4. apoiada em livro e em outros materiais didáticos;
5. professores (em sua maioria) qualificados e treinados no método e abordagem;
6. aprovação ou progresso para mérito;
7. crédito na eficiência e sucesso no seu resultado final.

O que discutimos e apresentamos neste artigo é o modelo de tratamento e as implicações do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira como Disciplina e como Atividade em escolas brasileiras, em especial, em escolas regulares e especializadas da cidade de Joinville, em Santa Catarina, cujo objetivo a comprovação da tese de que o êxito do ensino aprendizagem se deve às características e aos recursos da prática de ensino como Atividade.

Metodologia

Com vistas ao atingimento dos objetivos da pesquisa, foram investigadas 14 escolas da cidade de Joinville, 7 denominadas regulares e 7 especializadas, cujo critério de seleção das mesmas foi o de estarem atuando na cidade por no mínimo três anos.

As doze categorias de análise emergiram da análise crítica baseada em Luna (1995), quais sejam: a duração da aula e a quantidade de aulas semanais, a

carga horária total ao final do EM ou do curso, o material didático utilizado, a graduação do professor, o número de alunos em sala, o espaço físico, a organização da sala de aula, os recursos materiais adicionais, o turno em que se dá a aula, seu caráter (obrigatório ou opcional), se acontece reprovação e o custo de mensalidade.

Esse levantamento permitiu-nos perceber o tratamento do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira nas escolas conforme Disciplina e Atividade, bem como as condições pelas quais o ensino se projetava. Durante toda a pesquisa a hipótese que nos guiou foi a de que as escolas que se intitulavam regulares tratavam o ensino como Disciplina e as especializadas como Atividade.

Resultados

A carga horária praticada nos dois segmentos difere no que tange a quantidade semanal e o tempo total de cada aula.

Tabela 1 - Carga horária por dia e por semana.

	1	2	3	4	5	6	7	Mín.	Máx.
Escola Regular (ER)	2 x 50 ²	2 x 48	2 x 50	2 x 50	2 x 50	2 x 50	1 x 50	1 x 50	2 x 50
Escola Especializada (EE)	2 x 60	2 x 60	2 x 75	2 x 60	2 x 75	2 x 60	2 x 60	2 x 60	2 x 75

Fonte: Dados da pesquisa de Dissertação de Mestrado O Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: Disciplina X Atividade.

O tempo de contato com o idioma semanalmente foi um dos fatores que diferenciaram os dois segmentos educacionais. Enquanto nas escolas regulares o tempo máximo de uma aula não ultrapassou os 50 minutos, pela divisão do tempo e quantidade de disciplinas, nas escolas especializadas, o tempo míni-

² O tempo está expresso em minutos. Ex. 2 x 50 = duas aulas de 50 minutos.

mo foi de 60 minutos. Mesmo que, na maioria dos casos dos dois segmentos, o número de aulas fosse igual, duas aulas por semana, a quantidade de horas estudadas ao final dos três anos do EM é bem inferior ao número de horas estudadas ao final do curso em uma escola especializada, que, em média, também teria a duração de três anos.

Outro fator que difere quanto ao tratamento do ensino como Disciplina e como Atividade, não em primeira vista, é a carga horária total do curso.

Tabela 2 - Carga horária total do curso

	1	2	3	4	5	6	7	Méd.	Mín.	Máx.
Escola Regular (ER)	3 anos 200	3 anos 192	3 anos 200	3 anos 200	1 ano 66	3 anos 200	3 anos 84	164	66	200
Escola Especializada (EE)	200	240	300	280	300	280	240	263	200	300

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Outra semelhança a ser observada é a da carga horária dos dois segmentos. Com uma média de três anos nos dois segmentos, temos uma variação bastante grande de carga horária em alguns casos específicos. Em uma minoria das escolas, o idioma só é oferecido no último ano do EM, cujo objetivo é a preparação para o vestibular. Já em outros casos, a quantidade de horas semanais é reduzida a uma, influenciando a média de horas totais. Em contrapartida, nas escolas que oferecem a mesma quantidade de horas semanais e a mesma quantidade de anos, esta diferença cai acentuadamente.

Porém, não podemos esquecer que, na maioria das escolas regulares, o início do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) se dá no início do Ensino Fundamental (EF); somando-se a esses números, teremos sete anos de contato com o idioma, contrapondo os três anos da média das escolas especializadas (EE).

³ A carga horária está expressa em horas de 60 minutos, e não em horas/aula.

Quadro 1 - Material didático utilizado pelas escolas

	1	2	3	4	5	6	7
Escola Regular (ER)	Apostila Pitágoras	Pelo Professor	Ahora	Mucho	Pelo Professor	Apostila Positivo	Sin Fronteras
Escola Especializada (EE)	Wizard	Primer Plano	Skill	Planeta	Sin Fronteras	CCAA	Vem

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Quando do tratamento do ensino como Disciplina, pode-se perceber uma variação entre apostilas montadas pelo professor e outras apostilas de redes de escolas de âmbito nacional, além da utilização de livros indicados para o EF, ou seja, para quatro anos, dessa forma, com quatro livros. Um ponto a ser retomado é a falta de adequação entre o material e a carga horária disponível para sua execução, o que implica o surgimento da sensação de não atingimento do objetivo do curso.

Nas escolas onde o tratamento do ensino é como Atividade, grande parte segue o livro cujo nome é o da própria escola, sendo que, em todos esses casos, trata-se de franquias. A menor parte segue outro livro didático, preparado para este fim.

Quanto à formação dos professores, pode-se observar certa preocupação positiva. Nos dois segmentos, mostrou-se que o professor contratado é graduando, graduado ou pós-graduado, não tendo sido encontrado nenhum professor sem formação acadêmica.

Dessa forma, pela formação, não foi possível diferenciar os dois segmentos, pois, na sua maioria, a graduação é a mesma. O que pode diferenciá-los é a preparação para trabalhar com o método ou material didático utilizados na escola e com as outras variantes do processo, como número de aluno e seus interesses.

Outro fator que faz a diferença na aplicação da noção de ensino como Disciplina e Atividade é a quantidade de alunos em sala encontrados nos segmentos.

Tabela 3 - Número de alunos em sala de aula

	1	2	3	4	5	6	7	Méd.	Mín.	Máx.
Escola Regular (ER)	30	35 a 40	20 a 25	30	50	40	40 a 45	36	20	50
Escola Especializada (EE)	10	10	10	07	10	10	10	6	03	10

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Nas ER, foi encontrada uma média de 36 alunos em sala, enquanto nas EE, tem-se uma média de 6 alunos. Algumas ER apresentaram a iniciativa de divisão de turma. Na maioria desses casos, como suas turmas são grandes, o número não passa de 20.

Nos casos em que há elevado número de alunos, mesmo que se façam atividades para desenvolvimento da habilidade oral, esta, conseqüentemente, é mais reduzida, pois oportunizar situação comunicativa demanda tempo.

Segundo Larsen-Freeman (1986), para que o curso seja considerado comunicativo, as estratégias de ensino geralmente são efetuadas por pequenos grupos, pois aumenta o tempo disponível para cada um aprender e negociar sentidos.

Se juntarmos o número de alunos com o tempo de aula, que, nas ER, como constatado, é sempre menor, perceberemos, quantitativamente, um menor contato com o idioma onde o ensino é ensino como Disciplina. Ao se iniciar um curso de LE, o desenvolvimento de atividades comunicativas deve também iniciar⁴.

⁴ Para Rivers, a introdução da atividade oral logo no começo do estudo é também importante para fatores de motivação. Ao iniciarem o estudo da língua estrangeira no primeiro grau, os alunos trazem a forte convicção de que "língua" significa "algo falado". E o que acontece é que ficam desanimados e perdem o interesse ao descobrirem que o estudo da língua é exatamente igual a qualquer outra matéria escolar, isto é, livros, exercícios e tudo mais, e que falar a língua parece ser um objetivo algo remoto, somente atingível depois de anos de trabalho insípido e desinteressante. (1975, p.158)

Na maioria das ER, o espaço de sala de aula é compartilhado pelos outros professores das outras disciplinas, implicando a não possibilidade da caracterização e exploração do espaço.

Nas EE, as salas são normalmente de pequeno porte e são especificamente utilizadas para o ensino de Língua Estrangeira, o que permite ao professor explorá-las visualmente, decorando, sugerindo, expondo trabalhos, mapas, quadros, figuras, etc.

A organização da sala e a sua disposição são normalmente em filas e sem decoração específica, contrastando com as EE, que na totalidade, trabalham em círculo.

Os recursos materiais adicionais variam bastante. As ER disponibilizam quadro negro, giz, TV e aparelho de som, enquanto as EE disponibilizam quadro branco, canetão (marcador), áudio, vídeo e multimídia.

O horário de funcionamento das aulas de Espanhol nas ER variou do turno das demais aulas para o contra-turno. Em todos os casos das EE, por sua vez, o turno das aulas é opcional.

Quanto ao caráter de oferecimento, as ER variam entre obrigatório e opcional; em algumas, o estudo do idioma é obrigatório e em outras se oferece de forma opcional. Nos casos das EE, além de ser opcional, o aluno pode escolher uma entre várias opções de idiomas.

Sobre a avaliação, os resultados mostram que o fator reprovação / repetição não foi considerado apenas em uma das escolas. As outras afirmaram reprovar o aluno caso a média não fosse atingida. Todas as EE demonstraram permitir o avanço dos módulos ou progresso somente por mérito.

O estudo também considerou a variável financeira, por ser um fator de exclusão para populações carentes. Nas ER, o ELE é oferecido sem custo adicional, enquanto o valor nas EE varia entre R\$ 81,00 a 130,00 mensais.

A pesquisa revela que cada segmento segue uma estrutura muito semelhante ao trabalhar o ELE. Significa que as ER e EE têm características distintas quanto ao tratamento do ensino. Ou seja, as ER tratam o ensino como Disciplina e as EE como Atividade.

Quadro 2 - Quadro comparativo das características das ER e EE

ER	EE
- Menor carga horária semanal – Mínimo 1 x 48’ Máximo 2 x 50’	- Maior carga horária semanal – Mínimo 2 x 60’ Máximo 2 x 75’
- Menor carga horária total/final – Mínimo - 66 horas; Máximo – 200 horas.	- Maior carga horária total/final – Mínimo – 200 horas; Máximo – 300 horas.
-Apostilado ou outros livros;	- Livro próprio ou especializado em ELE;
- Quatro com pós-graduação, três graduados;	- Todos graduados;
- Elevado número de alunos (média 36) Mínimo - 25; Máximo – 55.	- Baixo número de alunos (média 06) – Mínimo - 03; Máximo – 10.
- Sala compartilhada com outros professores - (a mesma das outras disciplinas / grandes);	- Sala específica para idiomas / pequenas;
- Maioria organizadas em filas;	- Sala organizada em semicírculo;
- Poucos recursos para materiais adicionais;	- Variados recursos materiais adicionais;
- Turno e contra-turno;	- Turno opcional;
- Na maioria, caráter obrigatório;	- Caráter opcional;
- Caráter reprovatório - maioria dos casos;	- Progresso por mérito;
- Sem custo adicional.	- Custo mensalidade (por módulo ou nível).

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

O que pudemos perceber foram tentativas de aproximação ao que fazem as EE. A título de exemplo, observamos escolas que destinam uma sala somente para o ensino de espanhol, sem, no entanto, procederem à testagem de nivelamento ou opcionalidade de turno, mantendo-se, ainda, um número elevado de alunos (35 a 40).

Foram encontrados, também, alguns casos de escolas que preparam os alunos para o certificado do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE).

Porém, não tivemos informações suficientes para uma análise mais aprofundada para dizer da eficiência deste modelo.

Uma hipótese a guiar estudos futuros é a de almejar uma escola híbrida, ou seja, uma escola regular que mantém práticas / características de escola especializada.

Com o apresentado, podemos observar também, que as sete EE pesquisadas possuem uma semelhança muito grande no que se trata das categorias investigadas distanciando-se quantitativa e, possivelmente, qualitativamente das ER.

Com base na pesquisa, podemos afirmar que existem características que marcam a dessemelhança entre as escolas regulares e especializadas. Por tratar-se do conjunto de características diretamente ligadas ao aprendizado do idioma, constatou-se que as escolas regulares possuem características distintas quanto ao trato com o idioma, sendo possível comprovar a relação estabelecida entre escola regular e Disciplina e, em contrapartida, entre as escolas especializadas e Atividade, comprovando a hipótese do tratamento do ensino nas referidas escolas.

Quanto às condições em que se dá o ensino do idioma espanhol, número de alunos em sala, carga horária semanal e total, bem como a obrigatoriedade e confiança depositada pelos envolvidos no ensino, fazem perceber as condições desproporcionais em que se trabalha o ELE nas escolas regulares, impossibilitando, na maioria das vezes, o desenvolvimento da destreza oral.

Conclusão

Conforme exposição e pesquisa sobre o tratamento do ensino como Disciplina e como Atividade é possível tecer algumas considerações.

O tratamento do ensino como Disciplina implica o desenvolvimento de uma atitude negativa por parte da comunidade escolar, gerando um resultado insatisfatório nas ER. Em qualquer curso, paira a expectativa de atingimento de resultados. Particularmente, esta expectativa está muito ligada à fala, provavelmente por ser a primeira habilidade esperada por qualquer estudante de línguas e também, para muitos, ser a primeira ligação feita ao pensar em um idioma. Essa expectativa, como demonstrado em forma de resultados por algu-

mas pesquisas, não é atingida na maior parte das ER, o que, possivelmente, faz com que existam tantas EE, sendo este um negócio crescente.

O número de alunos em sala de aula, a carga horária semanal e total, a disposição e disponibilização das salas e horários são as características mais marcantes de diferenciação entre as ER e as EE, encontrando-se, nestas últimas, uma considerável vantagem quantitativa e qualitativa.

Essas características verificadas na pesquisa e aqui apresentadas comprovam a tese da distinção entre a aplicação da noção do ensino de ELE como Disciplina e Atividade, atribuído, respectivamente, às escolas regulares e especializadas. Esse conjunto de características faz com que esses segmentos sejam vistos com distinção de credibilidade por parte de pais, alunos e muitos professores, que vêem dificuldade de desenvolver um curso comunicativo nas ER, depositando, assim, essa capacidade às EE, que passaram há muito tempo a assumir o papel formador no ensino de idiomas.

Dessa forma, procurar uma escola especializada, mesmo que se estude na escola regular, passa a ser uma necessidade iminente, pois as condições apresentadas nas escolas regulares não condizem com a necessidade do aluno; a reduzida atenção do professor e a impossibilidade de praticar o idioma em função da quantidade de alunos fazem com que a credibilidade no aprendizado seja diminuída.

Outra consideração de grande importância em relação ao tratamento do ensino de ELE nas ER é que os documentos que as regem mencionam a abordagem comunicativa e seus princípios como a base de seu trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) sugerem que a competência comunicativa só pode ser alcançada com o domínio das competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. Sendo assim, as estratégias de ensino, o número de alunos em sala, a concentração de carga horária, a avaliação e ainda outras características deveriam estar em consonância com os moldes da abordagem comunicativa, expondo uma exagerada dissonância entre a proposta e a prática de trabalho desse segmento educacional, fato que provavelmente deve impedir um trabalho com resultados mais expressivos, trabalho que dê maior credibilidade a esse segmento.

Esses resultados sugerem que a distribuição das variantes envolvidas no processo de ensino aprendizagem encontra-se desproporcional às necessidades

para a formação de um curso comunicativo que desenvolva a fluência oral esperada.

Se levarmos em consideração que muitos dos alunos começam a cursar idiomas já a partir da 5ª série, ou até mesmo a partir da 1ª série, teríamos uma carga horária podendo chegar até a 800 ou 900 horas de curso, o que ultrapassaria em três vezes a carga horária de uma EE, que, no máximo, pratica cursos com 300 horas.

Esses resultados sugerem que o tempo, em anos de estudo, não influenciaria no resultado final, quantitativa e qualitativamente na fluência oral desses alunos (nas ER), apontando uma perda de tempo útil para aprendizagens significativas, tanto na área dos idiomas, como em outras áreas de conhecimento. Ficariam expressos, dessa forma, os motivos pelos quais muitos alunos procuram escolas especializadas para aprenderem outros idiomas.

Em suma, as ER, que trabalham o ELE como Disciplina, em função das características apresentadas e suas avaliações, não atingem os objetivos de fluência oral, competência esta esperada em um curso comunicativo. Acredita-se, dessa forma, que os aspectos levantados são seriamente responsáveis pelo sucesso do processo de ensino/aprendizagem, não sendo satisfatórios nesse segmento educacional.

De todas as formas, esta pesquisa corrobora com a afirmação de Luna (1995) sobre o tratamento do ensino a ser aplicado nas ER, qual fora, a necessidade de se manter a Disciplina trabalhada como Atividade.

A comprovação da tese de que o êxito do ensino aprendizagem se deve às características e aos recursos da prática de ensino como Atividade aponta para a necessidade de um remodelamento ou re-ordenamento dos componentes dos cursos de línguas nas ER, para que sejam considerados comunicativos, ou que pelo menos seu foco seja a competência comunicativa e, assim, atendam às necessidades da sociedade atual.

Resumo: O ensino aprendizagem de línguas estrangeiras representa o interesse de muitas pessoas em todo o mundo. Escolas de educação básica do Brasil têm demonstrado não garantir uma relação de ensino - aprendizagem de espanhol bem sucedida. Neste artigo, apresentamos os resultados de pesquisa realizada no ano de 2006 na cidade de Joinville, em

Santa Catarina, no Brasil. Nosso objetivo com a investigação foi comprovar a tese de que o êxito da aprendizagem se deve às características e aos recursos da prática de ensino como Atividade em oposição à abordagem dessa língua como Disciplina.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira, língua estrangeira, abordagem comunicativa.

Abstract: Foreign language teaching / learning represents the interest of many people around the world. As far as the teaching of Spanish is concerned in Brazilian primary schools, the goals of successful learning do not seem to be achieved. This article presents the results of a research carried out throughout 2006, in Joinville city, Santa Catarina – Brazil. The hypothesis which guided the work was that the students learning depends upon the characteristics and the resources of language teaching as an Activity in opposition to language teaching as a Discipline.

Keywords: Spanish as a foreign language, foreign language, communicative approach.

Referências

AYALA, Berenice Férrez de. *Um estudo sobre a prática pedagógica do professor de língua espanhola*. Dissertação de Mestrado. Itajaí: UNIVALI, 2004.

BOHN, Hilário Inácio. Avaliação de materiais. In: _____. *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

JOVANIVIC, Aleksandar. *Língua materna vs. Língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino/aprendizagem de línguas*. Rv. Fac. Educação, 18(2) 174-184 JUL/DEZ, 1992.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language teaching*. Oxford University Press, Oxford, 1986.

LUNA, José Marcelo Freitas de. *O Ensino de Inglês como Disciplina e como Atividade: algumas considerações*. Alcance, v. 2 n.1, p.51-58, 1995.

NASCIMENTO, Jeane Lohse Gama do. *O nível de aprendizagem de língua inglesa ao final do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Itajaí: UNIVALI, 2004.

RIVERS, Wilga Marie. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Junho de 2009

Escola: Solução ou problema?

Schooling: Solution or problem?

Nina Rosa Dantas Medeiros
é Mestre em Educação,
Graduada em Letras e Professora
do Colégio Militar de Brasília

A concepção de Illich: uma abordagem surpreendente

Illich foi surpreendente em seu ensaio ***Sociedade Sem Escolas***, onde apresenta argumentos muito bem fundamentados para mostrar que a institucionalização de valores leva inevitavelmente à crescente confiança nos cuidados institucionais que adiciona nova dimensão à impotência dos pobres, que é a impotência psicológica e a incapacidade de força pessoal – o que ele chama de modernização da pobreza. Para justificar seu ponto de vista, faz uma comparação entre o excesso de atendimento profissional que é dado hoje ao pobre nos EUA e ao pobre do terceiro mundo. O excesso de atendimento dado àqueles é prejudicial à medida que os tornam dependentes de mais atenções, deixando-os, ao longo do tempo, mais incapazes de gerir suas próprias vidas no âmbito pessoal e comunitário, mantendo-os carentes não apenas de recursos de ordem material, mas escravizando-os também psicologicamente. As hierarquias das instituições capitalistas convenceram as pessoas de que seu trabalho é moralmente necessário, daí o poder destrutivo dessas instituições de bem-estar. Esse é o perigo inerente na ‘pobreza modernizada’.

O autor coloca que o objetivo do seu trabalho é

mostrar que a institucionalização de valores leva à poluição física, poluição social e à impotência psíquica: três dimensões de um processo de degradação global e miséria modernizada (p.22).

Ou seja, a escola escolariza a imaginação, a vida, as ações do indivíduo, deixando-o submisso aos interesses tecnocratas; e este, em vez de lutar pelo que quer, aprende a esperar tudo do estado.

Para o autor, “a sociedade como um todo deve ser ‘descolarizada’.” (p.23), pois a realidade social tornou-se escolarizada, deixando as pessoas incapazes de ‘pensar’ o mundo, de aprenderem por si próprias sem a dependência do tratamento institucional, onde tudo o que acontece fora da desta institucionalização é visto com desconfiança. Apesar de ter escolhido a escola como paradigma, aborda outras instituições do estado que teriam o mesmo papel: a família – consumidora, o partido, o exército, a igreja, os meios de comunicação. Reafirma o papel principal da educação pública nesta escolarização da sociedade em proveito das instituições que, por meio dos currículos, visam diplomas que são resultados de instrução, dependendo sempre mais do número de anos de freqüência à escola. A instituição cria as definições e parâmetros de vida moldadas aos interesses capitalistas; o tratamento da instituição gera a dependência dela, tornando o cidadão incapaz de gerir seus próprios problemas.

A aplicação dos recursos pelas instituições é mal feita, geralmente administrado com incompetência. Para Illich, o sistema escolar é o mais incompetente entre todos os outros, o que pior aplica e gerencia os recursos, aumentando as diferenças sociais e o desfavorecimento dos mais necessitados. Nesta engrenagem, o estudante pobre sempre estará em desvantagem, pois depende deste modelo de escola para aprender.

Os países da América Latina já atingiram o ponto de partida para a pobreza modernizada. As leis estabelecem escolaridade longa, mesmo que apenas poucos consigam atingi-la. O pobre está preso à escola, onde agora é possível aplicar mais verbas públicas para a educação de poucos. A convicção de que a escolarização universal é necessária, é mais forte nos países em que menos pessoas têm acesso e são beneficiadas por ela, mostrando que os pobres não obtêm a igualdade por meio da escolarização obrigatória. A escola mostra a educação como dispendiosa e complexa, desencorajando outras instituições como o trabalho e a família a assumirem tarefas educacionais, sendo que a prática tem demonstrado que quanto mais se gasta e se investe em educação, menos resultados aparecem. “A escolarização obrigatória, igual para todos, deve ser reconhecida como impraticável, ao menos economicamente.” (p.32). Esta educação polariza, elitiza, dando os parâmetros de pobreza e riqueza, de acordo com os anos de freqüência à escola. Assim como o mundo físico está ameaçado de poluição, a vida social também é ameaçada pela poluição “Saúde,

Educação e Bem-Estar, o inevitável subproduto do consumo obrigatório e competitivo de bem-estar” (p.33). Esta **ideologia dominante** da obrigatoriedade escolar desencoraja qualquer iniciativa de aprendizagem não escolar. Obrigatoriedade escolar é confundida com igualdade de oportunidades na educação. *“A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja.”* (p.35)

A instituição cria as definições e parâmetros de vida, definindo o que é pobreza, o que é *“ser pobre”*: a pobreza se aplica àqueles que ficaram aquém de algum **ideal de consumo** propagandizado. Porém, ressalta Illich que a maior parte do aprendizado ocorre casualmente, assim como a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada.

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando é financiada por aqueles que não estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. Em toda parte não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser ‘descolarizada’. (p.23)

Deveria ser abolida a discriminação atual em favor de pessoas que detêm os certificados desqualificando os que não os possuem. O sistema escolar é baseado na ilusão de que aquilo que se aprende é resultado do ensino; assim, a escola insiste em *“embrulhar a instrução com diplomas”* (p.36). Dessa forma a escola fornece instrução e não aprendizagem, ignorando que *“a maioria das pessoas adquire seus conhecimentos fora da escola.”* (p.37). A aprendizagem ocorre mais casualmente do que intencionalmente e geralmente é subproduto de alguma atividade. Isso não significa que *“a aprendizagem planejada não se beneficia de instrução planejada”* (p.38), como treinamento em habilidades específicas. A entrada em um programa de aprendizagem numa habilidade pode exigir experiência em outra, mas não deve depender do processo pelo qual tais habilidades foram adquiridas.

O Estado molda todos os cidadãos dentro de um currículo hierarquizado. O monopólio da escola cria um sistema que combina legalmente preconceito com discriminação.

Illich propõe a substituição da subvenção na instituição Educação pelo aumento dos benefícios em bolsa de estudo, crédito para ser disponibilizado na educação que o cidadão receberia, em um programa de ‘descolarização’, para serem usados quando julgassem oportuno ao longo da vida, sem a obrigatória manipulação mercadológica que a escolarização consubstancia em favor da institucionalização, exigindo que apenas quem detenha o ‘certificado’ estaria apto a ensinar. A ‘descolarização’ da sociedade envolve dupla aprendizagem: educação prática que deve ser dada fora dos limites do currículo (no trabalho, por exemplo); e a educação liberal, que deve ser desvinculada da frequência obrigatória. Por esses motivos, para o autor, a escola não é o lugar propício para nenhuma das duas formas de educação, pois nega o aprendizado entre interação dos colegas e o conhecimento acumulado na e pela comunidade. A cultura popular vem da mobilização de toda a sociedade e não da obrigatoriedade da escola, onde até a competência do professor é restringida ao que é por ela permitido fazer. Esta instituição gira em torno de professores e alunos, embora se aprenda muito mais fora dela; a escolarização discrimina todos que estejam na faixa etária que ela obriga; os pobres colocam seus filhos nas escolas objetivando “certificados” apenas; professores e outros profissionais vinculados à escola precisam da instituição para garantir seus empregos; o tempo integral que ela subordina os alunos consome todas as suas energias com freqüentes exigências. Dessa forma, a escola nos inicia no **Mito do Consumo Interminável** – tudo gira em torno dela; institui como legítima toda atividade profissional em que os valores são quantificados, até a imaginação e o próprio homem: cada um sabe o seu lugar e tudo o que não pode ser medido é ameaçador e secundário.

Passar ao educando ou ao seu responsável a iniciativa e responsabilidade da aprendizagem é visto como incoerente e sem fundamentos pelo educador tradicional; isso seria abrir o mercado que hoje é fechado em torno deles; seria colocar professores com alunos certos sem o constrangimento do currículo, tirando os direitos educacionais exclusivo das escolas. O currículo funciona como um pacote que é consumido pelo ‘aluno – consumidor’ e elaborado por distribuidores especialistas educacionais, o ‘professor – distribuidor’, como em um mercado financeiro; e errados são os que conseguem resistir a essa manipulação. A escola, no mundo moderno, é o *‘mito do paraíso perdido’* que veio substituir a Igreja na obtenção do paraíso terrestre para quem a abraçar, sendo

alvo de todas as esperanças do pobre em conseguir o seu lugar ao sol. Essa transferência de responsabilidade do eu para a instituição acarreta regressão social, sobretudo quando foi aceito como obrigação. E, assim como as relações sociais dicotomizam o mundo e as pessoas em sagrados e profanos, a escola dicotomiza a sociedade em escolarizada e descolarizada. Sem falar que todos os estudantes passam por um processo acadêmico tal que apenas se sentem felizes quando na companhia de companheiros que consomem os mesmos produtos da **maquinaria educacional**.

As escolas são obrigatórias, intermináveis e competitivas, preparando o homem apenas para o ‘fazer’ e não para o ‘agir’ – ela faz com que os homens abdicuem à responsabilidade por seu crescimento próprio. Se a antiga universidade era local aberto para descobrir e discutir idéias novas e velhas, sendo uma comunidade de pesquisa acadêmica e inquietude geral, a moderna monopoliza os recursos de aprendizagem, dando o critério e a distribuição de papéis, fixando **metas de consumo**, deixando de ser o local para encontros e debates. Os universitários só vivem bem entre si, determinando status e verdades para o restante da população.

Congregar pessoas de acordo com seus interesses por determinado assunto para gerar aprendizagem, é muito fácil; mas levantam-se três objeções:

1º) reunir-se em torno a um título exige também a figura de um controlador, o professor, que precisa do emprego criado pela escola, representando diversos papéis: guardião, moralista, terapeuta. Esses papéis dão-no poderes que contribuem muito mais para a distorção da criança. Isso é diferente da aprendizagem liberal, onde quaisquer pessoas podem escolher o que discutir.

2º) pode-se propor restrições em relação à idade, visão de mundo ou outra característica que, na realidade, podem ser resultado da desconfiança da capacidade das pessoas, julgando-as não portadoras de tais características. “Criança”, “Infância” passaram a existir há pouco tempo e quase juntamente com a escola; antigamente as crianças eram educadas em casa e, segundo Illich: “*Só com o advento da sociedade industrial tornou-se possível e acessível às massas a produção da infância*”. (p.59). A educação discrimina o recém-nascido, o adulto e o velho, favorecendo apenas os adolescentes e jovens, institucionalizando que apenas as crianças podem ser instruídas na escola.

3º) a escola, com sua ineficiência característica, dá assistência de local, hora ou material para os encontros; mas organizações não educacionais fariam isso bem melhor, dando ainda a liberdade de os parceiros se encontrarem novamente se quiserem, sem a obrigatoriedade da escola.

O encontro de parceiros para o intercâmbio de habilidades deve basear-se na proposição de que “*educação para todos significa educação por todos*”. (p.52) A cultura popular vem da mobilização de toda a população e não da obrigatoriedade da escola, onde até a competência do professor é restringida ao que é permitido fazer na escola.

Illich aponta a **ritualização do processo** institucional com seus **mitos**:

“*A escola nos inicia também no Mito do Consumo Interminável.*” (p.75). Tudo gira em torno dela, o processo e a demanda, descredenciando o autodidata e, portanto, toda atividade não profissional será suspeita; tendo até a imaginação formada e condicionada a seus ideais, o escolarizado não se surpreende para o bem ou para o mal com os outros, porque a escola lhe moldou o que esperar do outro.

“*O Mito da mensuração dos valores*”: Os valores institucionais que a escola nos passa são quantificados, tudo pode ser medido, até a imaginação e o próprio homem, assim cada um sabe seu lugar e o dos outros; e tudo que não pode ser medido é ameaçador e secundário – “*Num mundo escolarizado o caminho da felicidade está pavimentado com o índice de consumo.*” (p.78).

“*O mito dos valores empacotados*”: O currículo funciona como um produto, que é consumido pelo “*aluno-consumidor*” e elaborado por especialistas educacionais distribuídos pelo “*professor-distribuidor*”. Tudo funciona como um **mercado financeiro**, e errado é o aluno que não se adapta ao “*pacote*” da escola. Os resistentes que conseguem ver que sua capacidade é dada por critérios de outras pessoas, são vistos como errados, pois resistem à manipulação.

“*O Mito do progresso autoperpetuável*”: A escola é vista como uma escala interminável, que deve ser seguida, quem pára ou se atrasa é visto com desdém, como menor, em desvantagem. O valor dessa escalada (maneira americana de fazer as coisas) é ensinado constantemente na escola; o **consumo escolar** não tem fim.

“O jogo ritual e a nova religião do mundo”: Esse ritual de escolarização faz como a igreja que se eternizou até após a morte com o purgatório, céu, etc. A universalização desse ritual de promoções gradativas infinitas, currículos empacotados, participação compulsória e compulsiva – rejeição de quem não acompanha ou aceita o processo faz da escola a *“Igreja Universal” em que a graça é daqueles que acumulam anos de escola.*

“O reino que há de vir: a universalização das expectativas”: A escola é o mito do paraíso terrestre, a esperança dos pobres que têm de, através de degraus, consumi-la interminavelmente. O reino da escola é a sua universalização, que compensará com o reconhecimento os que a ela se submeterem.

“A nova alienação”: Para Marx a alienação era o fato de o trabalho ter se transformado assalariado, que tirou do homem a possibilidade de criar e ser recriado. Mas a escola, não considerada como indústria, é a grande alienadora, pois detém as pessoas por toda a vida ou garante que ela se ajuste a outra instituição, separando educação da realidade e trabalho da criatividade, institucionalizando a vida *“ensinando a necessidade de ser ensinado”* (p.87).

“O potencial revolucionário da desescolarização”: A escola não é a única responsável pela **alienação humana**, mas é a pior delas, pois tem a responsabilidade de formar a capacidade crítica e faz isso com um processo pré-empacotado, tornando a aprendizagem dos alunos, sobretudo, distorcida. Diz Illich: *“A escola nos toca tão de perto que ninguém pode esperar ser dela liberado por meio de outra coisa qualquer.”* (p.88)

A desescolarização tem um grande potencial revolucionário, pois libertar-se da escola dissiparia a ilusão causada por ela, percebendo-se que a maioria da aprendizagem não requer ensino e, dessa forma, o ser humano se libertaria. Só o indivíduo é responsável por sua desescolarização, ninguém mais pode fazê-lo no seu lugar.

A instituição escola é como uma empresa que estimula ao **consumo infinito** de seus produtos; devemos questionar a suposição de que o conhecimento é uma mercadoria que o consumidor-aluno é obrigado a ingerir da forma que a escola quer. Os jovens têm que ser treinados num programa radical de desescolarização para desafiar esse sistema social que põe como obrigações *“a saúde, o bem-estar e a segurança”*. (p.90); isso colocaria a ordem social e econômica em perigo, pois tudo seria questionado.

Enquanto não estivermos conscientes do rito pelo qual a escola modela o progressivo consumidor – o principal recurso da economia – não poderemos quebrar o encanto dessa economia e forçar uma nova. (p.93)

A mudança radical para uma sociedade desescolarizada exige “*novos e formais mecanismos para a aquisição formal de habilidades e sua aplicação educacional (...) e implica em novo enfoque da educação incidental ou informal*”. (p.52); temos que achar **novas formas de aprender e ensinar**, para livrar-nos do processo de instrução e manipulação total da escola que escolariza até a nossa imaginação. Os planejadores futuristas procuram fazer economicamente possível o que é tecnicamente possível, mas não evitam a grande conseqüência social: muitos bens e serviços que poucos podem usufruir. O futuro promissor, segundo o autor, dependerá de uma vida de ação no lugar de uma vida de consumo, e de instituições que estimulem isso, que podem ser escolhidas entre: as “*INSTITUIÇÕES CONVIVIAIS*” ou “*INSTITUIÇÕES MANIPULATIVAS*”

A alternativa que Illich nos apresenta seria investir em uma renovação de estilo nas instituições de serviço e, conseqüente, uma renovação na educação. A escolha está entre dois tipos de instituições que ele classifica como radicalmente opostas: um tipo, que caracteriza tão bem o período contemporâneo e quase o define: a instituição *manipulativa*. Mais influentes, seus serviços são oferecidos com caráter terapêutico ou caritativo, agências sociais especializadas na manipulação dos clientes (manicômios, patronatos, asilos). Seu serviço é mantido por processo de manipulação social imposta, dispendiosa e psicologicamente habitual; o outro tipo, as *conviviais*, que também existe na sociedade, mas de forma precária, modesta, se distinguem pelo uso espontâneo (ligações telefônicas, cabos submarinos, vias postais, etc.). Existem para serem usadas, para produzir algo; põem limite ao seu uso, para facilitar as relações; são redes que facilitam a comunicação ou cooperação dos clientes, que é um agente livre. E para a qual Illich aponta a direção. Seriam aquelas que existem para serem usadas sem que os homens precisem ser institucionalmente convencidos de que é para seu bem usá-las. Uma adesão voluntária e não obrigatória é uma característica desta instituição convivial. Os diferentes custos de aquisição de clientes é outra das características que distinguem as instituições conviviais das manipulativas. Há instituições manipulativas aproximando-se das conviviais e vice-versa, mas as características mais importantes são as citadas acima.

Pontua Illich que há serviços que são públicos apenas no nome, porque na realidade não servem a todos os propósitos, mas apenas a uma minoria privilegiada (privada) que tem acesso ao serviço; a escola é o mais traiçoeiro de todos os *“falsos serviços públicos”*. (p.106). As escolas não estão abertas a todos que desejam entrar, mas apenas aos que constantemente renovam suas credenciais; baseiam-se na hipótese de que a aprendizagem é resultado do ensino curricular, transformam a inclinação natural do ser humano de crescer e aprender em simples instrução. As escolas são obrigatórias e competitivas no universo do consumo, preparando o homem apenas para o ‘fazer’ e não para o ‘agir’.

Há a falsa imagem de educação liberal, que propõe derrubar as paredes da sala de aula, mas com o objetivo de transformar tudo em grande escola, objetivando formar o homem cooperativo e submisso:

A concordância irracional hipnotiza os cúmplices que se comprometem numa exploração mutuamente conveniente e disciplinada. É a lógica gerada pelo comportamento burocrático. E torna-se lógica de uma sociedade que exige que os administradores de suas instituições educacionais sejam publicamente responsáveis pela modificação comportamental que produzem em seus clientes. (p.118).

Os **cúmplices** são o estabelecimento escolar, os técnicos de educação e a escola livre, que propagam uma revolução na escolarização, mas nada fazem. A luta para desinstalar a escola é sem partido e dispersa, por isso a manipulação consumista prevalece, num ciclo vicioso fornecedor-consumidor, com a pesquisa incluída nesse círculo. Seria necessário uma *“nova orientação das pesquisas e nova compreensão do estilo educacional de uma contra-cultura emergente.”*(p.120) para que acontecesse uma revolução educacional.

Breve análise histórica sobre a função da escola

O homem se caracteriza por necessitar continuamente estar produzindo sua existência; esta é a sua marca distintiva. Ele surge no universo, destaca-se da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. O desenvolvimento histórico é o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. A educação tem suas origens nesse processo, na sociedade antiga e medieval. No início, a educação coincidia com o ato de agir; com o trabalho, portanto. Como não existe produção sem apro-

priação, ao apropriar-se da terra, surge a propriedade privada da terra e a classe dos proprietários. Eles colocavam para trabalhar os não proprietários. É daí, então, que surge a escola que em grego quer dizer o local do ócio. Na idade média, inclusive, evidenciou-se a expressão latina *octium cum dignitate*, o ócio com dignidade.

Nesses dois tipos de sociedade, antiga e medieval, a escola aparecia como atividade complementar, apenas disponível para o pequeno número de proprietários; para a grande maioria dos trabalhadores a educação surgia através da vida, ou seja, o processo do trabalho. Portanto, a educação escolar tinha uma função secundária e dependente da não escolar.

Na época moderna, o processo produtivo desloca-se do campo para a cidade; da agricultura para a indústria. A classe social dominante nesta nova sociedade, a burguesia, diferentemente dos proprietários de terras – os senhores de escravos da Antiguidade, e os senhores feudais da Idade Média, não era ociosa. Pelo contrário, há necessidade de estar produzindo continuamente para reproduzir indefinidamente o capital. Passa a dominar a natureza por meio do conhecimento metódico e converte a ciência em potência através da indústria. É nesse contexto que a exigência do conhecimento intelectual se torna imperativa e necessidade geral. Com o advento dessa nova sociedade, a escola geradora de educação se generaliza e se torna dominante. Assim, até o final da Idade Média, a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada – a forma não escolar; a partir da época moderna, ela se generaliza, passa a ser a forma dominante, à luz da qual passa ser aferida as demais.

É nesta situação que hoje nos encontramos. O papel da escola nesse contexto é paradoxal: de um lado, a escola tão generalizada e dominante, porém secundarizada em sua função essencial: propõem-se para a escola os acessórios na expectativa de que ela desempenhe múltiplas funções alheias à sua especificidade e, assim, ela tem perdido o seu papel essencial. Daí, Illich a vê como desnecessária, prescindível, até mesmo prejudicial, o que foi explicitamente formulado na sua proposta de ‘descolarização’ da sociedade: portanto, o que a sociedade de melhor pode fazer com uma instituição ineficiente diante de múltiplas expectativas é ‘se livrar’ dela.

Por outro lado, contraditoriamente, assistimos a uma hipertrofia da escola, tanto vertical como horizontal, reduzindo os demais espaços. No sentido verti-

cal, a tendência a ampliar-se o tempo de permanência nela infinitamente ou antecipando-o com a educação pré-escolar. O Fórum das Entidades Educacionais em Defesa da Escola Pública aprovou o dever de o estado cuidar da educação da criança desde zero ano de idade; exigência da própria família que, em vez de querer para si a responsabilidade da criança desde a idade mais tenra, exige-o da escola. Na extensão horizontal reivindica-se a escola de jornada integral, monopolizando a vida do aluno.

Fica claro que, a partir da sociedade moderna, a forma dominante de educação é a escola. Às outras modalidades referimo-nos como educação não escolar, informal, extra-escolar. A escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento. É preciso, pois, reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar para resgatar a importância da escola. A tendência de secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a própria sociedade.

Alternativas para manter-se a escola

Segundo Saviani (1988):

O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em conseqüência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (p.84)

A alternativa que ILLICH nos apresenta seria investir em uma renovação de estilo nas instituições de serviço e, conseqüente, uma renovação na educação, tornando-as instituições *conviviais*, de adesão voluntária e não obrigatória. A educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação está na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante; conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação – e que essa transformação seja salutar às pessoas ao usufruírem dos benefícios da escolarização.

Dá a questão: Como agir nessa nova direção? Qual a alternativa pedagógica que responderia a essas exigências? É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como instrumento capaz de contribuir para a superação da marginalidade?

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. A escola, se compreendida a partir do desenvolvimento histórico e de sua função específica, torna-se possível a sua articulação com a superação de suas deficiências para tornar-se uma instituição convivial, agindo em benefício dos estudantes e não os equivocando com '*seus falsos serviços públicos*' como nos sugere Illich. Surge daí o necessário resgate da função da escola, inflada em tantas funções acessórias, para o seu papel primordial que é proporcionar o saber sistematizado, metódico, científico e, em conseqüência, expressar de forma elaborada os conteúdos culturais. Por conseguinte, surge o resgate do conteúdo, da formação do professor, a reformulação de currículos, a definição da didática, todos esses fatores adaptados às necessidades reais do educando. O esforço de encontrar saídas para efetivo desempenho da escola em benefício da sociedade, visando contribuir de alguma forma para o crescimento das pessoas com suas reais necessidades na aprendizagem de seus múltiplos fazeres na sociedade moderna e diante do mercado de trabalho. A posição de negação da escola sustentada por Illich é, na verdade, o resultado da triste constatação do seu fracasso e inoperância, enquanto instituição moldada aos interesses capitalistas, em retorno às expectativas daqueles que dela usufruem.

Uma questão importante a ser repensada é a tecnologia como resultado mais evidente do progresso científico no mundo moderno; não podemos negá-la, ignorá-la – ela está aí, impondo seu domínio. Podemos e devemos é procurar alternativas de convivência com essa realidade, revertendo-a sempre em benefício da vida das pessoas. Para isso, no campo da pesquisa, isso requer uma inversão das tendências atuais, focando como sujeito o homem e suas necessidades à manutenção da vida. A escola, nesse contexto, deve ser o local propício a repensar suas propostas de modo a adaptá-las às demandas da modernidade não reproduzindo a crise dos tempos modernos, mas promovendo reflexos em busca de soluções na tentativa de superá-la e transformá-la em bem-estar social.

Gaudêncio Frigotto, em seu estudo sobre educação e o seu comprometimento histórico-crítico, aponta o resgate ou a constituição de uma **escola pública unitária**. Essa escola deve ter como ponto de partida a realidade social, econômica, política, cultural, política, valorativa,

...e essa realidade precisa ser elaborada, desenvolvida no horizonte de maior universalidade, que permita ao aluno avaliar, interpretar e estar apto a desempenhar seu papel participante no seio da sociedade. O caráter unitário dessa escola moderna diz respeito também à ruptura com toda espécie de dualismo na organização do sistema educacional que nos acompanha desde a educação jesuítica, legado de nosso colonizador. (p.47)

Do ponto de vista prático, trata-se de promover vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino. Lutar contra a segregação por meio da escola, significa engajar-se no esforço de garantir ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, enxugando o tempo de permanência necessário ao aluno na escola, dilatando os benefícios, visando oportunidade ampliada dentro dos limites definidos.

Considerações finais

A educação não deve temer a modernidade, deve procurar conduzi-la e ser-lhe sujeito histórico.

Somos agora, aproximadamente, sete bilhões de pessoas – mais recursos do mundo moderno, mais pessoas. O que nos falta é saber administrar essa modernidade: alguns se dão muito bem, outros nem tanto, não se beneficiam e ficam à parte. A violência incontrolável é a maior evidência do colapso do mundo moderno. As populações mais jovens já não acreditam que o ‘**consumo**’ pode resolver alguma coisa ou lhes tragam maior felicidade ou garantias de proteção, de crescimento. A escola que reproduz essa situação caótica da crise do mundo moderno em vez de promover mudanças está desperdiçando seu poder que é o transformador, que lhe caberia agora, no contexto atual.

Já está havendo outra preocupação entre empresários e homens de negócios no sentido de recuperação da ética mundial, para que todos possam viver de tal modo a poder usar as energias naturais e as beneficiadas de forma que essas energias se tornem benefícios duradouros e recicláveis em suas vidas em vez de infinitamente substituíveis; aí podemos incluir os benefícios que a escola pode proporcionar, objetivando que cada vez menos pessoas fiquem à margem do sistema.

Para finalizar, é importante lembrar que a produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais. A escola tem justamente a função de permitir que as novas gerações se apropriem, sem refazer o processo, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou.

Uma forma de vida sustentável para sete bilhões de pessoas exige mudanças no enfoque do consumo irracional para valores de crescimento humano e social, nas estruturas e funções das instituições. Para que a escola sirva aos interesses da sociedade em geral, fundamental é garantir a todos um bom ensino, oportunizando a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos, preparando-os para o mundo com suas contradições, oferecendo-lhes uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo apresentar a proposta de IVAN ILLICH de “descolarização” da sociedade. ILLICH tem uma posição bastante clara sobre a institucionalização de valores que ele classifica como “*um processo de degradação global e miséria modernizada*”, quando saúde, educação, mobilidade pessoal, bem - estar são definidos como resultados de serviços ou tratamento que levam inevitavelmente à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica . A escola, enquanto instituição capitalista, confunde o aluno: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é levado desse modo “escolarizado” a confundir ensino com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é “escolarizada” a aceitar serviço em vez de valor. Nesse contexto das modernas instituições que caracterizam nossa mundividência, a escola foi escolhida como paradigma por articular, através de seus currículos, mecanismos manipuladores da vida, também inseridos em outras instituições, que molda todos os cidadãos dentro de um currículo hierarquizado, em cujo monopólio a escola cria um sistema que combina legalmente preconceito com discriminação, para então desencorajar outras instituições a que assumam tarefas educativas. Para ILLICH, obrigatoriedade escolar é confundida com igualdade de oportunidades na educação. Coloca que a sociedade como um todo, e não apenas a educação, precisa ser “descolarizada” no sentido de o indivíduo aprender por si próprio e não apenas viver dependendo do sistema institucional, em que tudo o que acontece fora desta institucionalização ou escolarização é visto com desconfiança. ILLICH sugere que se busquem formas de renovação na perspectiva educacional, mudando o enfoque vigente e caótico da escola atual. A proposta de um futuro promissor está pautada na nossa capacidade de engendrar um estilo de vida que nos capacitará sermos independentes, espontâneos, em vez de mantermos um estilo de apenas produzir e consumir. Farei ainda um breve estudo histórico sobre a função e o propósito da educação, no intuito de ‘pensar novas propostas’ alternativas para que não consideremos desnecessária a escola na sociedade atual; todavia uma escola renovada, que tenha como ponto de partida a realidade dos sujeitos sociais concretos e suas necessidades no mundo moderno.

Palavras-chave: Escola. Educação. Instituição. Sociedade atual. Novas propostas.

Abstract: The purpose of this article is to present the proposal of IVAN ILLICH of “Deschooling” the society. ILLICH has a very clearly position about the institutionalization of values that is classified as “a process of global degradation and modernized misery”, when health, education, personal mobility, welfare are defined as results of services or treatments that inevitably take to the physical pollution, social polarization and psychiatric impotence. The school, as capitalist institution, confuses the student: the more schooled, the better the results; or else, the graduation takes to the success. The student thereby “schooled” to confuse teaching with learning, diploma with competence, and fluency with the ability to say something new. His imagination is “schooled” to accept service instead of value. In this context of modern institutions which characterizes our world view, the school was selected as paradigm to link, through their curricula, mechanisms to conduct life, also inserted in others institutions, that mould every citizen inside a hierarchic circle, in such monopoly the school creates a system that combines legally prejudice with segregation, so discourage others institutions to assume educative tasks. For ILLICH, the school’s obligation is mixed up with equality education possibilities. Not just education, but whole society needs do be “deschooled”, to the person learn by herself, being independent from institutional system. ILLICH suggests look for renew education perspectives, changing the focus established and chaotic now existing at the school. This suggestion of a promising future is based in our capacity to engender a life style to be capable of being independent, spontaneous, instead of keeping a life style of just producing and consuming. I’ll be doing a brief history resume about the education’s function and intention, tending to ‘think in new proposal’, alternatives to be not considering schools unnecessary for our society; and think of a renewed school, that has as a starting point the reality of the actual society and their needs of the modern world.

Referências

- 5º Fórum UNIPAZ. **Educação, ciência e cultura para a paz**. Brasília, 2000.
- _____. **Crise global – Resposta integral**. Brasília, 2000.
- BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez, 1979.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973, p.21 a 120.
- SAVIANNI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/A. Associados, 1991.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 2005 (27ª Ed.)
- TOLLER, A. **O choque do futuro**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 2007 (20ª Ed.)

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Junho de 2009

Ações afirmativas: soluções ou problemas?

Affirmative actions: solutions or problems?

Zélia Maria Freire de Oliveira

é Doutoranda em Educação na UCB.
Consultora da Entrecicle Consulting

Maria das Graças Viana Bragança

é Mestre em Ciência Política

Introdução: conceito de ações afirmativas e um pouco de sua história

Na busca da promoção de oportunidades iguais para os grupos que sofreram ou sofrem discriminação e exclusão, as ações afirmativas têm sido adotadas na legislação antidiscriminatória de vários países. Tal denominação só apareceu na década de 60, quando foi introduzida no Direito dos Estados Unidos que, segundo Vieira (2003), aconteceu por meio da Ordem Executiva nº. 10.915, de 6 de março de 1961, de autoria do presidente Kennedy, pela qual instituiu a Comissão Presidencial sobre Igualdade no Emprego e, depois, com a decretação da Lei dos Direitos Civis de 1964 - Ordem Executiva nº. 11246 do presidente Lyndon Johnson. A adoção das políticas de ações afirmativas representou uma mudança de atitude do Estado, que aplicava suas políticas governamentais indistintamente, dizendo-se neutro e ignorando a importância de fatores como sexo, raça e cor.

Existem vários conceitos de ações afirmativas, entre eles: o de Andrews (1997, p. 137) que “indica uma intervenção estatal para promover o aumento da presença negra - ou feminina, ou de outras minorias étnicas - na educação, no emprego, e nas outras esferas da vida pública”; o de Jaccoud e Beghin (2002, p. 56) para quem as ações afirmativas “são medidas que buscam garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social”; o de Silvério (2002, p. 91) que diz ser “conjunto de ações e orientações do

governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado”; e a de Gomes (2001, p. 40), um dos mais citados, “conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, para combater a discriminação racial, de gênero, de cor, de sexo e de origem nacional”. Também procuram corrigir os efeitos vigentes da discriminação praticada no passado, buscar a efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego, implantar uma maior representatividade dos grupos minoritários nos diversos campos de atividades, tanto público como privado. Para Sowell (2004)¹, a ação afirmativa tem sido aplicada em sociedades diferentes com programas que compartilham características muito semelhantes e frequentemente levam a resultados muito parecidos. Alguns programas preferenciais existem para minorias, outros para maiorias com denominações variadas: ação afirmativa nos Estados Unidos e também no Brasil; padronização na Grã-Bretanha e na Índia. Gomes (2005) aponta a denominação discriminação positiva ou ação positiva na Europa.

No Brasil, as discussões sobre as ações afirmativas começaram a acontecer somente na última década do século XX, pois antes desse período, limitavam-se à militância do Movimento Negro Unificado (MNU) e entre historiadores, sociólogos, antropólogos. Atualmente, o tema já é discutido pelos governos estadual, federal e municipal (SISS, 2003; BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2005).

À época do governo de Getúlio Vargas, foram adotadas medidas, cuja finalidade era a implementação de um benefício voltado para determinado grupo social, o qual era similar às cotas atuais. Segundo Guimarães (1997), foram bem sucedidas e implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais, que hoje resistem a uma discriminação positiva dos negros. O autor aponta a “lei de dois terços”, pela qual as empresas instaladas no país eram obrigadas a contratar pelo menos dois terços de trabalhadores nacionais e também a legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais na Região Nordeste, depois expandida para a Região Norte, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma modesta classe média nordestinas.

¹ O autor, que na realidade é contrário à adoção de políticas de ações afirmativas, assegura que, apesar de terem se tornados comuns, os programas de ações afirmativas são vistos como algo indesejável pelas próprias pessoas que os promovem e que, apesar destas pessoas apregoarem que tais programas são temporários, estas políticas não só têm persistido como aumentado.

Outro exemplo de ação afirmativa é a Lei de nº. 5465/68, conhecida como Lei do Boi, adotada no governo do então presidente Costa e Silva, que determinava, nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, a reserva de: a) 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou a seus filhos, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural; b) 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimento de ensino médio. (BRASIL, 1968). Depois houve leis que beneficiaram as mulheres, instituindo o percentual de 20% para participação em cargos eleitorais e outra destinada aos portadores de deficiência, criando cota de 5% nas empresas com mais de mil empregados e de 20% nos concursos públicos.

A Constituição de 1988 criou um clima favorável a programas de ações afirmativas no Brasil. O debate a nível nacional aconteceu por ocasião das comemorações do tricentenário da morte de Zumbi, em 20 de novembro de 1995, quando o MNU realizou um ato de protesto conhecido por Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. (SILVA, 2003). Nesse período, foi entregue pelos organizadores do movimento ao, então, Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento falando sobre a situação do negro e um programa de ações para o combate ao racismo e às desigualdades raciais no país (JACCOUD e BENGHIN, 2002). Entre as mais diversas reivindicações, dois itens do documento eram específicos sobre a educação: “Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade” e “Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e as áreas de tecnologia de ponta”. Após esta marcha, as reivindicações da população negra passaram a contar com o apoio do governo federal e, por decisão do próprio presidente, aconteceu em Brasília o “Seminário internacional - multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. No seminário, que contou com a participação de estudiosos sobre o assunto, do Brasil e dos Estados Unidos, aconteceram discussões sobre medidas que possibilitassem a implementação de ações afirmativas em reparação aos danos causados aos afrodescendentes no período da escravidão e que se fazem sentir até o momento atual. (CARVALHO, 2002).

Além desses fatos citados, o de maior relevância foi a realização da “III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofor-

bia e Intolerância Correlata”, realizada em Durban, em setembro de 2001, cujo documento gerado possui 216 artigos. Segundo Carvalho (2002), nessa conferência o governo brasileiro reconheceu a existência da discriminação racial no país e, então, várias ações afirmativas começaram a ser postas em prática, em resposta às demandas da sociedade nacional e da comunidade internacional, agora cientes da desigualdade racial existente no país. O artigo 99 reconhece que o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados que devem, segundo o artigo 100, desenvolver e elaborar planos de ação nacional para promover a igualdade, a equidade, a justiça social, a igualdade de oportunidades e a participação para todos. O artigo 121 insta os Estados a assegurarem igual acesso à educação para todos na lei e na prática e para absterem-se de qualquer medida legal ou outras que levem à segregação racial imposta sob qualquer forma no acesso à educação. Trouxe como consequência o estabelecimento de uma educação multicultural. (BRASIL, 2002).

Em cumprimento ao acordo firmado na Conferência de Durban, vários órgãos da administração federal e universidades começaram, então, a adotar a política de cotas. O Ministério do Desenvolvimento Agrário foi o primeiro órgão da administração federal a reservar 20% das vagas, tanto em concurso público, quanto em cargos comissionados, para negros, mulheres e 5% para os portadores de necessidades especiais. Também o Ministério da Justiça estabeleceu cotas para afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência na ocupação de cargos de direção e assessoramento superior (DAS), bem como nas contratações de empresas prestadoras de serviços, técnicos e consultores. Atualmente, esse procedimento é adotado por outros ministérios, tribunais, não só no âmbito federal, mas estadual, municipal e Distrito Federal.

Compromisso da educação com a política de cotas

Pelos dados do censo de 2000, fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 47% da população brasileira eram de pretos e pardos, perfazendo quase a metade da população do país; somente uma pequena parcela destes, em torno de 2%, encontra-se em universidades públicas brasileiras. As pesquisadoras Jaccoud e Beghin (2002) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), utilizando a base de dados do IBGE, realizaram um estu-

do fazendo uma comparação entre o nível de escolaridade da população branca e negra (aqui entendida como pretos e pardos) na década de 90. A diferença em anos de estudo do negro em relação ao branco mostrou-se quase estável, em torno de dois anos. Durante essa década, os negros não conseguiram alcançar mais do que 70% da média de anos de estudos dos brancos. O estudo apresentado, em relação à taxa de analfabetismo, mesmo tendo havido redução, assinala que a diferença permanece em torno de 10%. A população estudada tinha idade por volta de 15 anos ou mais, no período analisado, de 1992 a 2001. O resultado encontrado para a taxa de escolarização líquida, que representa a razão entre crianças na idade escolar, matriculada no nível de ensino adequado à sua idade é mostrado a seguir. Quanto ao ensino fundamental para os brancos, a taxa foi de 87%, em 1992 e de 95%, em 2001; para os negros, foram, respectivamente, 75% e 92%; a diferença entre essa categoria foi de apenas 3%. Percebe-se que houve uma diminuição da lacuna entre os negros em relação aos brancos. O resultado para o ensino médio foi: em 1992, a taxa para brancos era de 27% e em 2001, de 51%; para os negros, nesses mesmos anos, foram de 9% e de 25%, respectivamente. Nota-se que a distância nesse nível de ensino é maior, pois a taxa de crescimento dos brancos em relação aos negros foi mais do que o dobro, embora a taxa dos negros tenha aumentado em 16%. Com relação aos anos médios de estudos, os brancos tinham cerca de 5,9%, em de 1992 e 6,9%, em 2001; para os negros, nos respectivos anos, eram 3,6% e 4,7%. Se os números apontam uma situação desfavorável para os afrodescendentes no ensino básico, a situação é bem pior para o nível superior. De acordo com Carvalho (2006), os negros totalizam 47% da população brasileira e só 2% estão nas universidades; os 98% das vagas restantes são de brancos e amarelos, os quais representam 52% da população.

Sobre o assunto há vários projetos de lei. Entre eles está o Projeto de Lei nº. 3198 de 2000, do atual Senador Paulo Paim, ainda não aprovado, que propõe a criação do Estatuto da Igualdade Racial. Entre os direitos constantes no Estatuto constam o respeito às atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas aos interesses e condições dos afro-brasileiros; o reconhecimento ao direito à liberdade de consciência e de crença dos afro-brasileiros e da dignidade dos cultos e religiões de matriz africana praticadas no Brasil; a implementação de ações afirmativas na modalidade de cotas, em instituições públicas federais de educação superior, em todo o país, para estudantes afro-

brasileiros, egressos de ensino público de nível médio. Pelo Projeto de Lei 73, de 24 de fevereiro de 1999, conhecido como Lei das Cotas, de autoria da Deputada Nice Lobão, é proposta a criação do sistema especial de reserva de vagas, para estudantes egressos de escolas públicas, nas instituições públicas federais de educação superior. A condição imposta é que esses estudantes tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. O percentual de vagas estipulado é de 50%, para preenchimento por uma quantidade mínima de autodeclarados negros e indígenas, levando-se em consideração a proporção de pretos, pardos e indígenas das unidades federativas, de acordo com o último censo do IBGE.

O Movimento Negro Socialista lançou um manifesto contra os projetos de cotas, argumentando que a nação brasileira passaria a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele; a adoção de identidades raciais não deveria ser imposta e regulada pelo Estado; as políticas dirigidas a grupos raciais estanques em nome da justiça social não eliminariam o racismo e poderiam até produzir efeito contrário. O grupo apontou que o caminho para combater a exclusão social seria através de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação e previdência e criação de empregos. A posição contrária desse grupo impulsionou os defensores dos projetos a lançar o Manifesto a Favor das Cotas.

A política de cotas na Universidade de Brasília (UnB): um conflito de ideais por uma educação diferente

A Universidade de Brasília foi a primeira universidade federal a aderir à política de cotas para afrodescendentes, seguida por outras. Os idealizadores da proposta, o professor José Jorge de Carvalho e a professora Rita Laura Segato, ambos do Departamento de Antropologia da UnB, agregaram aos resultados de Durban um estudo comparativo sobre o perfil racial e socioeconômico de alunos egressos no ensino superior no primeiro semestre de 2000. Os professores tiveram como base a pesquisa de Delcele Mascarenhas Queiroz que analisou a inserção dos estudantes na universidade de acordo com seu pertencimento racial, isto é, dentro dos parâmetros de classificação do IBGE, como também segundo a concepção do aluno. As universidades que fizeram parte do universo da pesquisa foram: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Fede-

ral do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de Brasília (UnB). Nesta última, a aplicação dos questionários ficou a cargo do professor José Jorge de Carvalho que relatou um alto nível de dificuldade para realizar o trabalho junto aos alunos dessa universidade. Foi aplicado um mesmo questionário entre os estudantes que faziam sua matrícula para cursarem o primeiro semestre de 2000. Essa pesquisa fundamentou a necessidade de ações afirmativas de corte racial no Brasil e gerou ações sintonizadas com o espírito da Declaração da III Conferência Mundial de Durban, segundo Carvalho (2006). Ainda conforme esse autor, embora as regiões fossem geograficamente distantes e as universidades apresentassem composições étnicas e raciais e com histórias e inserções urbanas diferentes, o perfil de exclusão racial foi coincidente.

Também a pesquisa apontou que, na UnB, nos cursos considerados de mais *status* como, Medicina, Odontologia, Direito, Administração e Jornalismo, a representação dos pretos e pardos era insignificante, com o pardo se sobressaindo em relação ao preto. (CARVALHO, 2006). Nos cursos de Direito e Arquitetura, o percentual em média de alunos brancos era de 80% e para Medicina, 90%. São percentuais bastante significativos para uma região onde o percentual de brancos é de 46,5% da população. Isso Carvalho (2006) considera um *stress* racial considerável, para uma região em que a minoria, segundo o IBGE, é de brancos.

Outro fato que incentivou a proposição das cotas na UnB, foi a reprovação de um aluno do doutorado de Antropologia, Ariovaldo Lima Alves, curso que não tinha, até então, reprovado aluno algum. O “caso Ari”, como ficou conhecido, ocorreu em agosto de 1998, quando ele recorreu da reprovação, em várias instâncias da universidade, obtendo sucessivos indeferimentos ao seu pedido de revisão de menção. Isso provocou uma crise sem precedentes na história do programa. José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, mediante esses acontecimentos e, buscando mudar esse perfil, ingressaram no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), uma proposta de cotas para estudantes negros na UnB que beneficiava afrodescendentes e indígenas. Tal proposta foi aprovada em 6 de junho de 2003 e dela resultou o Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial na Universidade de Brasília. Em síntese, foi aprovado: a) a reserva de 20% das vagas da UnB para estudantes negros, tanto no vestibular como para o Programa de Avaliação Seriada (PAS); b) o período de duração de dez anos; c) a aplicação de mesma prova, tanto para os alunos

optantes pelo sistema de cotas quanto para os do sistema universal; d) obrigatoriedade de os alunos negros obterem uma nota mínima, estipulada pela UnB; e) o desenvolvimento pela UnB de ações nas escolas públicas de ensino médio, com a finalidade de apoiar os alunos que pretendessem ingressar em cursos de grande competitividade, como Medicina e Direito; a promoção de ações que dessem condições financeiras para a manutenção dos alunos carentes, a fim de que pudessem permanecer na universidade.

O primeiro vestibular da UnB que incluiu o sistema de cotas foi realizado no segundo semestre, em 12 de julho de 2004. Pelos dados apresentados no Boletim Informativo do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), segundo vestibular de 2004, o total de inscritos foi de 27.397; desses, 4.194 concorreram pelo sistema de cotas. O número de vagas oferecidas foi de 1994, sendo 1602 para o sistema tradicional ou universal e 392 para o sistema de cotas. Segundo os dados fornecidos pelos editais do CESPE, o Curso de Pedagogia é o que tem ofertado o maior número de vagas. Desde o primeiro vestibular pelo sistema de cotas, no segundo semestre de 2004 ao primeiro semestre de 2007, o curso de Pedagogia ofereceu: em cada primeiro semestre, oito vagas diurnas e quatro noturnas; em cada segundo semestre, 15 vagas diurnas e oito vagas noturnas.

No primeiro semestre de 2007, frequentavam o Curso de Pedagogia 93 alunos; destes, 61 no período diurno e 32, no noturno. O número de vagas não ocupadas era insignificante. Apesar de muitos alunos escolherem Pedagogia somente pelo fato de quererem ingressar numa universidade, não consta muita desistência ou mudança de curso, fato que deve ser creditado à boa qualidade do Curso de Pedagogia ministrado pela UnB ou por ser mais difícil o acesso a outros cursos. Existia a época desta pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2007, no Curso de Pedagogia, 1.096 alunos; destes, 724 estudavam no turno diurno, sendo que 61 eram cotistas. No turno noturno, eram 372 alunos, sendo apenas 32 cotistas, conforme dados fornecidos pela Seção de Registro de Graduação da UnB, em 09 de março de 2007. Segundo **Jaques Gomes de Jesus**, assessor de Diversidade e Apoio aos Cotistas e coordenador do Centro de Convivência Negra (CCN/UnB), à época da pesquisa, existiam até o segundo semestre de 2007, 2100 estudantes cotistas na UnB².

² Informação obtida através de entrevista em 10 de setembro de 2007-CCN/UnB.

A proposta de cotas elaborada recomendava o critério da autodeclaração para o candidato concorrer pelo sistema de cotas e assim, qualquer pessoa que se considerasse negro na sociedade poderia inscrever-se pelas cotas, devendo os candidatos estarem dispostos a assumir o ônus social de serem identificados como negros. Os argumentos adotados por eles para fundamentar o critério da autodeclaração baseavam-se nas pesquisas realizadas pelo IBGE, em 1975, onde apareceram 135 nomes de cores. Entretanto, prevaleceram cinco categorias: branca, parda, negra, indígena e amarela, as quais são utilizadas pelo IBGE, para classificar as pessoas quanto à característica cor ou raça.

Outro argumento apontado pelos proponentes do sistema de cotas foi a Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto nº 143, de 20 de junho de 2002, que na opinião de Segato (2005) não trata da questão indígena de um modo individualizado, mas de um modo abrangente, conforme artigo 1º, alíneas “a e b” e artigo 2º da referida Convenção. Porém, a comissão que aprovou a proposta incluiu mais um requisito, a fotografia, pela qual seriam avaliadas as características que identificassem a cor negra, evitando que candidatos se declarassem como negro, somente para usufruir do benefício. Essa atitude tomada pela comissão gerou uma série de críticas negativas em vários veículos de comunicação, como por exemplo, a do ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, Marco Aurélio Mello: “Se alguém se declara negro é porque negro é. Vamos parar de imaginar que todos são salafrários. Fotografia não comprova cor.” (MEIRA, 2004).

O artigo de Maia e Santos (2005), intitulado “Política de cotas raciais, os ‘olhos da sociedade’ e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB)”, aborda os procedimentos para seleção dos candidatos ao vestibular da UnB pelo sistema de cotas, e não poupam adjetivos que qualificam negativamente tanto esse sistema como a forma em que acontece a identificação dos cotistas, a exemplo dos especificados: Pedagogia racial - termo utilizado para qualificar o vestibular da UnB; anatomia racial - denominação atribuída a comissão instituída pela universidade a qual é responsável pela a homologação da inscrição do candidato como cotista; tribunal racial - nome atribuído ao sistema de cotas da UnB; antropologia das raças - peça de engenharia tecnoburocrática criada para dar objetividade ao processo seletivo da UnB. A maneira como esses autores descreveram nesse artigo a seleção dos candidatos prejudicava aqueles para quem a proposta fora criada, contribuindo

para que muitos deles se negassem a enfrentar a seleção por achar que esse processo era discriminatório.

O critério da foto não evitava as possíveis fraudes e, por vezes, induziu a erros, como aconteceu com os gêmeos idênticos, Alex e Alan que se inscreveram pelo sistema de cotas, para o segundo vestibular de 2007 da UnB. Alan foi aceito, mas Alex não. Somente após entrar com recurso, teve a sua inscrição homologada pela comissão. Esse fato fez surgir uma nova forma de identificação dos candidatos cotistas, retirando a análise de fotografia e estipulando uma entrevista a ocorrer após o vestibular e antes da divulgação do resultado. Esse critério passou a ser adotado no vestibular de 2008 (UnB/CESPE, Edital vestibular, 2008). Também no vestibular de 2008, após a entrevista pessoal, o candidato que não preenchesse os requisitos estabelecidos, seria eliminado do vestibular, não podendo concorrer às vagas oferecidas pelo sistema universal, como acontecia no processo anterior, nem tampouco poderia pleitear tal condição em vestibulares subsequentes.

Política de permanência: uma necessidade para o sucesso do cotista

Para viabilizar a permanência dos alunos cotistas foram criados programas pelo governo federal que oferecem apoio financeiro para os alunos prosseguirem seus estudos, sem ter que abandoná-los, em busca de emprego. Nesse sentido, foi criado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), através do Edital nº 1, de 26 de abril de 2005, o UNIAFRO (Programas de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior). Seu objetivo é apoiar financeiramente os programas e projetos de ensino e extensão que contribuem para a implementação das políticas de ação afirmativa para a população negra. Esse projeto contém três eixos: o primeiro refere-se à publicação de obras dirigidas à implementação da Lei 10.639/03, que trata da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira.

O segundo dá apoio a cursos para a formação de professores em História do negro no Brasil, Literatura afro-brasileira e africana, História da África e História das Américas; e o último está relacionado com o acesso e permanência. O eixo

que trata somente da permanência enfoca os projetos de pesquisa para os quais são distribuídas bolsas para os alunos, com prioridade para os cotistas que participam de tais projetos. Para que os projetos de pesquisa recebam apoio financeiro do UNIAFRO é necessário que as atividades de pesquisa a serem desenvolvidas estejam relacionadas com as questões étnico-raciais. Para implementação do Projeto UNIAFRO nas universidades, o MEC contou com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) ou grupos correlatos, através de acordo firmado para a realização de pesquisas sobre processos educativos sobre o conhecimento de matrizes africanas; ao estímulo à implementação de políticas afirmativas de acesso e permanência da população afro-brasileira no ensino superior (BRASIL, 2006), entre outros. Segundo dados do MEC (2006), com referência ao item que trata do acesso e permanência, eram 216 alunos bolsistas atendidos pelo UNIAFRO, desde a sua instituição, de 2005 até o ano de 2006. Esses alunos desenvolviam junto às suas universidades trabalhos relacionados com pesquisa, seminários, oficinas com uma bolsa por 10 meses.

A UnB criou o Curso de Especialização em Estudos Afro-brasileiros no contexto da Lei Federal 10.639/03, conforme consta da relação de Aviso de Resultado de Julgamento de 2006/MEC/SESu/SECAD. Segundo Nelson Fernando Inocêncio da Silva, coordenador do NEAB da UnB, nesse curso foram oferecidas 50 vagas; dessas, 20% foram preenchidas por alunos cotistas da UnB, o que correspondeu a 10 vagas, sendo que tais alunos receberam uma bolsa num valor aproximadamente de R\$ 300,00 (trezentos reais)³. Esse projeto, no que trata do acesso e permanência, precisa ser repensado, uma vez que deveria custear todo o período de permanência do estudante cotista na universidade.

Outro programa criado foi o BRASIL AFROATITUDE (Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negro), idealizado pelo Ministério da Saúde (MS), Ministério da Educação (SESu), Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial da Presidência da República (SEPIR/PR) e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR). Destina-se às universidades que adotam o sistema de cotas para negros, objetivando a inserção destes estu-

³ Informação telefônica em 29 de agosto de 2007.

dantes em projetos de pesquisa e extensão para controle da epidemia de HIV/Aids. Para tanto, os estudantes do projeto recebem uma bolsa financiada pelo Programa Nacional de DST/Aids - MS (BRASIL, 2004). O valor da bolsa, em 2005, primeiro ano do programa, foi de R\$ 241,51 (duzentos e quarenta e um reais e cinquenta e um centavos), mensais (parâmetro do CNPq - Iniciação Científica); em 2007; à época da realização desta pesquisa o valor era de R\$ 300,00 (trezentos reais). São dez as universidades que participam do programa, entre elas a UnB, sendo que cada uma recebeu 50 bolsas destinadas para os alunos cotistas. De acordo com o Programa Nacional de DST/Aids, o financiamento dos projetos desenvolvidos pelas universidades é somente por dois anos; terminado este prazo, ficará a cargo de outros que venham a se interessar, tanto no que diz respeito à gestão, como ao financiamento.⁴ A UnB foi a primeira universidade a iniciar as atividades do programa no segundo semestre de 2005.

Além desses dois programas, os alunos cotistas da UnB contam com o apoio da Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas, vinculada à reitoria da universidade, criada através do Ato da Reitoria de nº. 370/2006, de 14 de março de 2006 e do EnegreSer (Coletivo Negro do DF e Entorno), constituído em 2001. Entre as atribuições conferidas à tal assessoria estão: estimular o respeito e a valorização dos direitos humanos; acompanhar os estudantes oriundos do sistema de cotas para negros, desde o ingresso na UnB; e buscar parcerias internas e externas à UnB, a fim de viabilizar apoio financeiro aos estudantes cotistas. O EnegreSer, criado num ato de protesto contra uma situação de racismo sofrido por um grupo de estudantes negros durante o encontro Latino-Americano de Antropologia, atua dentro da UnB, desenvolvendo ações de combate ao racismo e divulgando a importância do sistema de cotas junto às escolas. Seu trabalho é extensivo não só aos cotistas, mas a todos os estudantes negros da UnB, consistindo num apoio não financeiro, mas direcionado à questão da autoestima, com a valorização das questões étnico-raciais, dentro e fora da UnB⁵.

⁴ Informação obtida via e-mail, com Adailton da Silva, Consultor Técnico do programa, em 03.09.07.

⁵ Informações prestadas pelas integrantes do EnegreSer - Ana Flávia Magalhães Pinto e Cristiane Pereira, em 17.04.07.

Conforme informações do assessor Jaques Gomes de Jesus, citado anteriormente, existe um convênio entre a UnB e o Superior Tribunal de Justiça (STJ), que oferece 40 vagas para estágio de alunos cotistas. Também o projeto Brasil Quilombola da SEPPIR oferece 15 bolsas. Além dessas assistências para alunos cotistas, há ainda programas da UnB para estudantes carentes, como: moradia estudantil, vale livro, bolsa alimentação, transporte noturno no campus, participação em concursos.

Conclusão

A implementação da política de cotas na UnB é vista pelos seus defensores como uma medida necessária, uma vez que permitirá aos afrodescendentes ocuparem um espaço considerado elitista. Entretanto, o que se percebe é que o objetivo do sistema de cotas, como uma modalidade de ação afirmativa, não vem sendo plenamente alcançado, por diversas razões: a questão da permanência, a formação anterior dos cotistas, grade curricular e outros. **A questão de permanência é um motivo sério de preocupação que deve ser urgentemente cuidado pelos gestores.** A universidade busca meios de ajudar os cotistas a permanecerem em seus cursos, porém de forma insuficiente e temporária. O financiamento não cobre todos os custos. Por outro lado, muitos cotistas vêm com uma formação deficiente, como por exemplo, em línguas e em computação, o que dificulta o acompanhamento dos cursos. Também os programas e projetos não alcançam todos os cotistas, são insuficientes em relação ao número deles. **Por outro lado, há a questão do horário das aulas, muitas vezes incompatível com a situação do cotista que necessita trabalhar. A pesquisa em campo detectou também que** alunos cotistas não gostam de se identificar como tal, entrando aqui a questão do estigma atribuído a esse aluno - “menos inteligente” e o fato dele estar ali graças à política de cotas. O que se percebe é que o sistema de cotas ainda apresenta opiniões divergentes: muitos são a favor por possibilitar acesso a discriminados; porém, outros são contra, argumentando que a medida é uma forma de privilégio, incentiva o racismo, fere a questão do mérito e que pode provocar uma baixa na qualidade do ensino superior. Argumentos dessa natureza têm gerado acirrados debates e discussões nos meios acadêmicos e parlamentares. Esses argumentos não têm sido comprovados, a exemplo da questão do mérito, que não existe, uma vez

que os alunos cotistas fazem as mesmas provas que os alunos do sistema universal e que muitos se saem bem durante o curso. O que difere do sistema universal é apenas no que diz respeito à reserva de vagas.

Apesar dos questionamentos, aos poucos, o espaço acadêmico vem se tornando plural e contribuindo para o decréscimo das diferenças encontradas em tantas pesquisas sobre a formação de cidadãos pretos, pardos, indígenas. A política de cotas sociais e étnico-raciais, até a época dessa pesquisa, estava implantada em 29 universidades públicas. Entretanto, para que o sistema de cotas continue existindo e tenha sucesso, é preciso que as ações afirmativas, no aspecto da permanência, não sejam oferecidas para um ou dois semestres, mas para todo o tempo que o aluno precisar para concluir o seu curso. De nada adianta o ingresso pela política de cotas, se não houver possibilidade de permanência na universidade e, principalmente, de conclusão de curso. É preciso que o beneficiário vá até o final do curso, gradue-se e possa, assim, auferir um emprego mais condigno.

Resumo: Este artigo originou-se de pesquisa bibliográfica e de campo e objetiva demonstrar o histórico das ações afirmativas e as experiências similares, chegando ao sistema de cotas para ingresso nas universidades, especialmente na Universidade de Brasília. Ações afirmativas são políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, para combater à discriminação racial, de gênero, de cor, de sexo e de origem nacional, visando a corrigir os efeitos vigentes da discriminação praticada no passado. Constatou-se que: o curso onde há mais ingressos pelo sistema de cotas é o de Pedagogia; esse sistema tem provocado um conflito de ideais por uma educação diferente e com isso tem gerado muitas críticas; um dos problemas mais agravantes na atual conjuntura é a permanência na universidade dos alunos ingressos por tal sistema, uma vez que os programas de ajuda têm sido insuficientes. O programa para ter realmente o sucesso esperado precisa ser revisto e constantemente avaliado.

Palavras-chave: ações afirmativas; sistema de cotas; universidade.

Abstract: This article is from the work of literature and field. It aims to demonstrate the history of the affirmative action and similar experiences, up to the system of quotas for university admission, specifically at the University of Brasília. Affirmative actions are a set of public and private policies of compulsory, optional or voluntary nature, to combat racial, gender, color, sex and national origin discrimination, and are also designed to correct the effects of discrimination practiced in the past. Among the major conclusions, we can highlight: the university course more opened to the quota system is pedagogy, this system has created a conflict of ideas on the education matters and this has generated much criticism, one of the

aggravating points of this system is to maintain these students in the university, since the helping programs have been insufficient. The program needs to be constantly reviewed and evaluated to obtain success.

Keywords: affirmative actions; quota system; university.

Referências

ANDREWS, G. R. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil? In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 137-144.

BRAGANCA, M. G. V.; OLIVEIRA, Z. M. F. Educação inclusiva: significado e realidade. *Linhas Críticas*, v. 11 n. 21, p. 217-227, jul./dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 7 de março de 1966. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10. dez. 1969.

_____. Decreto do Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Legislação do Ministério Público Federal. Senado. Disponível em: <http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacaodocs/quilombola/Decreto_Legislativo_143.pdf>. Acesso em 22 ago. 2007.

_____. Lei nº. 5465/68, de 03 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimento de ensino agrícola. *Senado*. Disponível em:

<<http://www6.Senado.gov.br/siconExecutaPesquisaBásica.action>>. Acesso em: 13 nov. 2006.

_____. Lei nº. 10.639 de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10/01/2003. Seção 1, p.1

_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Superior Educação superior: os caminhos da emancipação social*. Brasília: MEC/SESu, 2006.

_____. Ministério da Cultura. *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata: Declaração de Durban e Plano de Ação*. Brasília: Fundação Palmares, 2002. p. 69.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Programa Nacional de DST e Aids. BRASIL AFROATITUDE: programa integrado de ações afirmativas para negros*. Brasília. Disponível em:

<<http://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/BRASILAFROATITUDE.pdf>>. Acesso em 29.ago. 2007.

_____. *Projeto-lei n. 73*, de 24 de fevereiro de 1999. 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. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Sileg/Prop_Detalhe.asp?id=15013>. Acesso em 11 jul. 2007.

_____. *Projeto-lei n. 3.198*, de 7 de junho de 2000. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/cor,

e dá outras providências. Congresso Nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/106925.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2007.

CARVALHO, J. J. *Inclusão Étnica e Racial: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CARVALHO, J. J. de; SEGATO, R. L. *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília*. Brasília: UnB, 2002.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade (o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA)*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 45-79.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

MAIA, M. C.; SANTOS, R. V. *Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB)*. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, vol. 11, n. 23, p. 181-214, jan/jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a11v1123.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2007.

MEIRA, L. Último dia para cota de negros. *Correio Braziliense*, Brasília, 17 abr. 2004. Cidades, p. 34.

SEGATO, R.L. Em memória de tempos melhores: os antropólogos e a luta pelo direito. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, vol. 11, n. 23, Jan./Jun 2005, p. 273-282. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a27v1123.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2007 1997.

SILVA, C. da. Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação. _____. In: *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Sammus, 2003.

SISS, A. *afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartel, 2003.

SOWELL, T. *Affirmative action around the world: an empirical study*. New Haven: Yale University Press, 2004.

VIEIRA, A. L. da C. Política de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a justiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Maio de 2009

A escolarização de jovens autores de atos infracionais

The school process of young infractors

Joana D'Arc Teixeira

é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar

Elenice Maria Cammarosano Onofre

é Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar

A escolarização de adolescentes autores de atos infracionais é prioridade nas medidas sócio-educativas determinadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, cabendo aos executores municipais, estaduais ou Organizações Não-Governamentais garantir aos adolescentes o acesso à educação e permanência na escola. No caso das unidades de internação do estado de São Paulo, a escolarização resulta de ações conjuntas entre a Diretoria de Área Escolar da Fundação CASA e a Secretaria de Estado da Educação, sendo responsabilidade das Unidades de Internações disponibilizar dependências físicas, bem como organizar os horários de estudo dos adolescentes. Os adolescentes são matriculados como alunos que freqüentam regularmente a rede pública de ensino, conforme estipulado no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

O presente estudo foi realizado em uma unidade modelo de internação da Fundação CASA, localizada no interior do estado de São Paulo e os adolescentes tinham o direito de cursar tanto o Ensino Fundamental – 1ª a 8ª séries - como o Ensino Médio. A pesquisa buscou caracterizar a trajetória escolar de um grupo de adolescentes privados de liberdade sob dois enfoques de análise: a trajetória escolar antes da aplicação da medida de internação e a trajetória escolar na Unidade de Internação.

Para tanto, apresenta-se uma breve discussão sobre os processos e mecanismos de exclusão escolar, buscando melhor compreender as características dos

espaços escolares onde os jovens constituíram inicialmente suas trajetórias, seguida da apresentação das características da escolarização no sistema sócio-educativo e análise, discussão e reflexões com base nos dados coletados, através de entrevistas com adolescentes, professores e agentes educacionais e a literatura estudada.

Processos e mecanismos de exclusão escolar

Na sociedade contemporânea, a escola deixou de ser a principal agência socializadora de desenvolvimento das novas gerações e segundo Spósito (2004, p.77), “os jovens percorrem vários espaços de trocas sociais para além da escola, e esta, não constitui a única possibilidade de suas presenças no mundo”. A instituição escolar, que antes se configurava como uma das principais agências do processo de socialização, responsável pela transmissão de valores, normas e regras sociais, perdeu espaços para outras formas de interações sociais, para a emergência de novos modelos de socialização, como o mundo do trabalho, da rua e para um mercado difusor de informações e entretenimento, que também possuem um significativo caráter socializador.

Além da crise do seu papel socializador, as expectativas da escola enquanto um espaço favorecedor da mobilidade social e de possibilidades de trabalho, já não ocupa mais lugar no imaginário social dos jovens, que ao vivenciar o cotidiano escolar, desconstróem parte dessas expectativas (ABRAMOVAY, 2003; 2002).

Por outro lado, a precarização das escolas públicas e o oferecimento de um ensino, que considera o aluno um receptor do conhecimento de seus professores (FREIRE, 2001), levam os adolescentes a perderem o interesse pela escola e a interpretar os estudos como algo inútil.

Dubet (2004) traz algumas reflexões pertinentes para a compreensão desse abandono, que segundo o autor, não envolve somente as desigualdades de oportunidades e a crise de papéis da escola na sociedade, mas sim as experiências e tensões vividas num universo escolar, que atribui ao indivíduo as responsabilidades sobre o seu fracasso escolar. De acordo com o autor, é muito comum se atribuir ao desemprego e às desigualdades sociais, justificativas para a exclusão escolar do aluno, embora existam mecanismos de exclusão que são

essencialmente escolares, e contribuem para que ele deixe os bancos escolares, antes mesmo de completar o ensino básico. No entanto, o papel que a escola ocupa numa estrutura social, que por si só gera a exclusão, deve ser analisada, pois como pontua Dubet (2003, p.32), “uma das conseqüências desse sistema é que a escola aparece ‘justa’ e ‘neutra’ no seu funcionamento, enquanto as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares”.

Esse discurso de igualdade e equidade de acesso e oportunidades para todos, representa a escola de massa que afirma *a priori* não só a igualdade de oportunidades, mas também de talentos e competência, à medida que estabelece que cada um dos indivíduos que nela se encontra, tem o direito de aspirar todas as ambições escolares e construir individualmente suas paixões e interesses pelo estudo. Nesse sentido, para Dubet (2003), a escola torna-se meritocrática, e ao mesmo tempo ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, levando-os a se perceberem como co-autores de seus desempenhos. “A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos que vença o melhor!” (DUBET, 2003, p. 41).

Esse princípio de igualdade somada à atribuição de que o indivíduo é responsável por sua própria educação e permanência no espaço escolar, faz com que a escola mascare a sua influência no processo de exclusão. Na lógica “de que vença o melhor”, a exclusão é compreendida pelo indivíduo como uma destruição de si mesmo, e para preservar a sua auto-estima, ele produzirá estratégias que permitirão sua permanência nesse espaço, sem que seja atingida a sua auto-estima.

Há alunos que optam em permanecer na escola, mas decidem não mais fazer parte dessa competição, por considerarem ter poucas chances de ganhar. Eles reduzem suas integrações na vida escolar, buscando preservar através do retraimento, sua auto-estima e sua dignidade. As táticas de retraimento e a preservação da auto-estima são estratégias de auto-exclusão que podem ser interpretadas pelos professores, em muitos casos, como falta de motivação, mas na verdade, “esses alunos só fazem antecipar seus destinos - eles se excluem antes de o serem objetivamente” (DUBET, 2003, p. 42).

Outra estratégia é investir contra a própria escola. É a estratégia do conflito, uma maneira encontrada de investir contra as estruturas não só do sistema escolar, mas também sociais. “A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e dignidade contra a escola” (DUBET, 2003, p. 42).

Essas experiências escolares, marcadas por tensões e conflitos, reforçam para o indivíduo, que a sua trajetória escolar depende de seu desempenho e não do sistema escolar, fazendo com que muitos alunos não vejam utilidade nos estudos e procurem não se integrar num universo no qual serão mais tarde excluídos. Por isso, os alunos procuram não desenvolver uma identificação subjetiva com a escola, para evitar que sejam interpretados como responsáveis por seus insucessos. Segundo Dubet (2003):

[...] a exclusão é o indicador de uma transformação da escola que ultrapassa amplamente os casos agudos da exclusão. O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua inocência. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. A escola convida [...] a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação (DUBET, 2003, p. 44).

A respeito do fenômeno da exclusão escolar no Brasil, Ferraro (1999) faz o seguinte diagnóstico: existem processos e mecanismos distintos de exclusão escolar: a *exclusão da escola* e a *exclusão na escola*. Para a compreensão do fenômeno da exclusão escolar, faz-se necessário analisar e compreender essa dupla dimensão. A primeira é referente ao não acesso à escola, bem como a evasão, pois muitos alunos em idade escolar estão fora das escolas, ou, por vezes, evadidos. A segunda, a exclusão na escola, demarcada por práticas e mecanismos que contribuem para exclusão no interior da própria escola, com referência as práticas de reprovação e repetência. Esta segunda categoria compreende todas as crianças e adolescentes que frente ao padrão esperado pela escola, apresentam defasagem entre dois ou mais anos - defasagem representada, sobretudo, pelas sucessivas reprovações e pelas saídas e retornos aos bancos escolares.

As considerações anteriormente apresentadas, indicam a possibilidade de problematizações no sentido de se avaliar porque tantas crianças e adolescentes são excluídos da escola e porque tantas crianças e adolescentes são submetidas à exclusão do conhecimento dentro do próprio processo escolar.

Caracterizando a escola em uma unidade modelo da FUNDAÇÃO CASA

As especificidades da estrutura da unidade de internação pesquisada, merecem ser destacadas. O sistema sócio-educativo de internação pode ser caracterizado como uma “instituição total”, que na perspectiva de Goffman (2001, p.11), é “um local de resistência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situações semelhantes, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”, assim como os hospitais psiquiátricos, conventos e prisões. Um dos aspectos comuns desses espaços é a tendência ao fechamento, utilizando-se de dispositivos que servem de barreiras às relações sociais do internado com o mundo externo.

Outros aspectos centrais para a compreensão e identificação de uma instituição total, referem-se às formas de organização da vida dos indivíduos no seu interior. Como principais características dessa organização, Goffman (2001) destaca: a realização dos aspectos da vida diária dos sujeitos que dela fazem parte, sempre na companhia de um grupo de pessoas, em um mesmo local, em horários rigorosamente estabelecidos e sob a inspeção de uma autoridade. “As várias atividades são reunidas num plano racional e único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição” (GOFFMAN, 2001, p. 17-18). Para fazer parte do mundo da instituição, o indivíduo passa primeiramente por processos de admissões – denominadas “boas vindas”. Ele deve falar aos dirigentes o seu histórico de vida, despir-se de suas roupas pessoais; deve tomar banho, cortar os cabelos, vestir os uniformes adotados pela instituição, tirar fotos e ser instruído sobre as regras e normas da casa. (GOFFMAN, 2001).

Esses processos de admissões levam o indivíduo à perda das características referentes à sua identidade social e se constituem em táticas institucionais que favorecem a “mortificação do eu” do indivíduo, impedindo-o do controle sobre o seu tempo e sobre as suas escolhas. A organização da rotina é repetida dia após dia. Aos poucos, esses rituais possibilitam a “mortificação do eu”, favorecendo a anulação da personalidade do indivíduo, para que assim, possa se estabelecer uma relação de obediência às regras, às normas institucionais e aos aparatos de vigilância. É o preparo para aquisição de uma identidade e cultura institucional.

Durante o período de observação, na instituição, onde foi realizado este estudo, dificilmente era possível distinguir um adolescente do outro. Todos utilizavam os uniformes estabelecidos pela unidade e no verão era comum vê-los com os shorts beges, camisetas na cor branca, e no inverno, com conjunto de agasalho na cor azul. Quando não estavam em sala de aula, com os seus cabelos raspados, andavam cabisbaixos pelo pátio, pedindo permissão e licença para fazer as mais simples das atividades do dia-a-dia. Retirar-se da sala de aula ou a ela retornar, só com autorização dos agentes de segurança, após serem revistados. Não podiam usar gírias, falar alto e quaisquer atitudes e gestos que indicassem “desordem” ou desrespeito às normas e regras da instituição, eram punidas com a ameaça de se chamar novamente para a porta da sala de aula o agente de segurança. Aos olhares inspecionadores, vigilantes e sancionadores dos agentes de segurança seguiam-se as rotinas das aulas nessa Unidade de Internação da Fundação CASA, sendo cada atitude observada, registrada e sancionada.

As trajetórias escolares sob a ótica dos jovens e funcionários

Identificar e discutir algumas problemáticas sobre trajetórias escolares dos jovens, dentro e fora da Unidade de Internação da Fundação CASA, é a preocupação central desta análise. Não se trata de apresentar conclusões generalizadas sobre a trajetória dos jovens colaboradores e dos demais atores que fazem parte do sistema sócio-educativo, mas de mapear as trajetórias relatadas pelos colaboradores da pesquisa, buscando melhor compreender e refletir sobre o processo de escolarização.

As conversas foram norteadas por duas questões desencadeadoras: relate sua trajetória escolar antes da medida sócio-educativa de internação e relate a sua trajetória escolar na Fundação CASA. Para a sistematização dos relatos, alguns critérios foram adotados como: a trajetória escolar fora da Unidade, com foco nas relações estabelecidas nos espaços escolares com professores, colegas, diretores e funcionários, o tempo de permanência nesses espaços, o abandono e a trajetória escolar na Fundação.

A repetência, a violência, a expulsão, as saídas e os retornos (as interrupções no estudo) e o abandono, compõem os relatos dos adolescentes sobre as

suas trajetórias nos espaços escolares, e essas vivências refletem as tensões e os conflitos por eles vivenciados e que, possivelmente, contribuíram para o seu abandono.

Em relação aos relatos dos funcionários, buscou-se compreender as características da organização escolar em uma unidade de privação de liberdade, que tem suas especificidades demarcadas por um conjunto de propostas que envolvem não só a escolarização formal, mas também, outras propostas sócio-educativas e profissionalizantes.

As trajetórias escolares da perspectiva dos jovens

As tensões e os conflitos na escola estão presentes nos relatos dos jovens, que apontam as brigas e discussões com os colegas e professores, resultando em expulsões. Tais discussões são justificadas por situações corriqueiras, como as cobranças por disciplina, postura e participação nas aulas, ou, então, por agirem com violência frente a atitudes consideradas como discriminatórias.

“Fui expulso da escola duas vezes. Uma vez, foi porque eu bati na professora. Ela xingou minha família e a outra, foi por causa de briga” (ADOLESCENTE 1, 16 anos, 4ª série do Ensino Fundamental).

Além dos conflitos com os professores e diretores, são evidenciados também os conflitos com os alunos. “Fiquei seis anos sem estudar! Eu fui expulso da escola, porque quebrei o braço de um “moleque”. Eu brigava muito com os colegas e professores” (ADOLESCENTE 2, 18 anos, 4ª série do Ensino Fundamental).

Os adolescentes em seus relatos apresentaram um histórico de repetência, desistência e também de tentativas de retorno à escola. Após as “idas e vindas” ao espaço escolar, a opção foi interromper os estudos.

Eu ia para a escola. Às vezes, eu não entrava. Saía com os meus colegas e ficava andando pela redondeza. Quando vim para a Unidade de internação, eu não estava estudando, tinha coisas melhores para fazer [...]. Eu deixava de estudar para ficar com os meus colegas fumando maconha. O desinteresse vinha de mim mesmo. Voltei a estudar aqui na Fundação CASA (ADOLESCENTE 4, 17 anos, 1º Ensino Médio).

Em nenhum momento, eles apresentaram como justificativa para a saída da escola: as dificuldades de aprendizagem, a organização escolar, as aulas, os métodos de ensino, os conteúdos curriculares ou a necessidade de inserção em atividades profissionais. As justificativas para a saída da escola, estão pautadas nos conflitos entre professores e colegas, que, em alguns casos, resultaram em expulsões, na repetência e falta de interesse pelos estudos.

O enfoque que estes jovens dão à incursão em outros espaços, no período em que deveriam estar em sala de aula, demonstra a vinculação com outros microterritórios, sendo alguns deles demarcados por situações de vulnerabilidade, que possibilitaram, em alguns casos, o envolvimento com atividades consideradas ilícitas, como o uso de entorpecentes.

Adorno (1991a) ocupou-se de abordar a trajetória de crianças que passaram pela experiência precoce da punição, por serem criminalizadas, tanto por suas condições materiais de existência, quanto por seus comportamentos. Tais trajetórias foram resgatadas por meio da memória biográfica de um grupo de adultos sentenciados no sistema prisional e revelaram históricos de crianças e adolescentes que, dadas as conjunturas sócio-econômicas e sociais, ingressaram no mercado de trabalho, como forma de garantir a sua existência e a de seus familiares.

A inserção precoce na vida adulta, demarcada pela saída do espaço familiar e entrada no mundo do trabalho, assegura o autor, colaborou para uma socialização incompleta, à medida em que se passou a cobrar deles, potencialidades e maturidades referentes ao que se espera de um adulto. A saída do contexto familiar, escolar, do trabalho e de outros espaços, com regras e normas sociais rígidas, permitiu processos de *desterritorializações* (saída dos espaços institucionais, de um núcleo de experiências comuns) e novas *reterritorializações* em outros microterritórios, que podem ser plenos de aventuras, emoções, liberdade e gerenciamento do próprio tempo, com o estabelecimento de novas regras, normas e relações sociais. (ADORNO, 1991a).

Entre os jovens entrevistados, apenas um deles destacou sua trajetória escolar concomitante ao seu envolvimento em atos infracionais. “Eu assistia as aulas, mas aí senhora, comecei a entrar nessa vida do crime; comecei a faltar na escola, não tinha parado de estudar. Parei de estudar quando fui preso” (ADOLESCENTE 7, 14 anos, 7 série do Ensino Fundamental).

Em relação à trajetória escolar na unidade de internação, os adolescentes relataram alguns aspectos positivos da escolarização, como o fato de prosseguirem com os estudos. “A escola da Fundação CASA, adiantou o meu lado, consegui adiantar o meu atraso que eu estava com a escola” (ADOLESCENTE 4, 17 anos, 1º Ensino Médio). “Aqui! Eu sou obrigado a estudar. Acho bom, pois aqui eu tenho que estudar e respeitar os professores” (ADOLESCENTE 1, 16 anos, 4ª série do Ensino Fundamental). Nesses dois relatos destacados, os adolescentes enfatizaram a obrigatoriedade de estudar e apresentaram tal obrigatoriedade como algo positivo.

Nos relatos a seguir, os adolescentes apontam que a escola da Unidade de Internação pesquisada, é semelhante às demais escolas onde iniciaram os estudos, e as semelhanças, se referem aos conteúdos e ao número de aulas por semana e até mesmo a qualidade de ensino oferecido.

A escola aqui é igual a que tem no “mundão”, são as mesmas matérias e tem o mesmo tanto de aulas. O que é diferente, é o número de alunos, aqui é menor. Na minha sala, que é o segundo ano, tem apenas três alunos. Aqui eu aprendo mais, já no mundão não. Lá tem muito aluno, às vezes são quarenta” (ADOLESCENTE 4, 17 anos, 1º Ensino Médio).

As professoras não ensinam nada direito. Elas não têm paciência. Aqui não aprende nada, as contas, por exemplo, a professora não ensina direito para nós. Ela passa as contas na lousa, nem espera a gente fazer e já passa o resultado. Como é que ela quer que a gente aprenda? (ADOLESCENTE 6, 18 anos, UNIDADE DE INTERNAÇÃO, 1º Ensino Médio).

Na escola da Fundação CASA também existem regras a cumprir diferenciadas das escolas por onde passaram, ressaltaram os adolescentes. Regras como não pode fazer bagunça, não pode faltar, não pode desrespeitar o professor mais a vigilância dos agentes de segurança, apareceram como justificativas para a permanência em sala de aula.

Aqui tem regras. Na escola lá fora também tem, lá a gente cumpre se quiser, não somos obrigados a cumprir. Na escola lá fora você pode fazer o que quiser, aqui na Fundação CASA não. Aqui você é vinte e quatro horas vigiado. Isto aqui parece o “Big-brother¹” (ADOLESCENTE 3, 17 anos, 8ª série do Ensino Fundamental).

¹ Referência ao programa de televisão exibido pela emissora Globo.

Nos relatos sobre a escola dentro da Fundação CASA, os jovens apresentaram suas percepções sobre a organização escolar, sobre o ensino oferecido e questionam até mesmo a metodologia de ensino e as posturas adotadas pelo professor, dados que não aparecem quando relatam a trajetória escolar fora da instituição. Nas narrativas da escola fora da Fundação, predominaram os relatos de tensões e conflitos e as inserções em outros microterritórios, cujos relatos são demarcados por satisfações de estar com outros grupos ou vivenciando outras experiências.

A escola da perspectiva dos funcionários

Os professores que lecionam na Unidade de Internação, afirmaram que não tiveram experiências anteriores de trabalho em instituições destinadas ao atendimento de adolescentes infratores. “Não tive nenhum tipo de preparação para atuar como professor da Fundação CASA. O meu contrato é semelhante com o dos professores da rede pública de ensino. A única coisa que diferencia é o pedido de um projeto e uma entrevista” (PROFESSOR 1, UNIDADE DE INTERNAÇÃO).

Os dois professores entrevistados ao se referirem à organização da escola na Fundação CASA, enfatizaram que preferem dar aula na Unidade de Internação e que nesse espaço, é melhor do que nas escolas da rede pública de ensino.

“Na Fundação CASA tem um ponto positivo: o número de alunos por sala. No Estado você tem mais de trinta alunos, enquanto que aqui são apenas seis, sete alunos por sala” (PROFESSOR 2, UNIDADE DE INTERNAÇÃO).

Outra argumentação a respeito das vantagens de lecionar na Fundação CASA, refere-se à “tranqüilidade” dos alunos. Para os professores, o número de alunos por sala e a tranqüilidade que eles têm, são as únicas diferenças entre a escolarização na Unidade de Internação e a escolarização fora dela, posto que os programas curriculares, embora com algumas adaptações, são os mesmos, bem como as metodologias de ensino utilizadas.

Mesmo não tendo recebido formação para lecionar em uma unidade de privação de liberdade, não aparecem nos relatos dos professores, questionamentos sobre sua formação e os critérios adotados pela Secretaria de Ensino para as contratações.

Uma das agentes educacionais ao ser questionada sobre o modo como vê o processo de escolarização do adolescente na instituição, mencionou que os professores não são preparados para trabalhar com eles e, em função disso, encontram dificuldades para lecionar e oferecer ao adolescente um ensino de “qualidade”.

Ao professor [...] falta um pouco de instrumentação, porque ele poderia exigir mais desse menino [...]. O professor tem mais tempo, tem turma menor do que na escola, ele tem mais organização, no sentido assim, seu horário está aqui, você tem essa turma [...], mas só que falta alguma coisa para eles de conteúdo, não só de conteúdo, mas também uma preparação. Ele poderia dar conteúdo para esse menino. Além disso, tem a parte de limite e segurança, que eu acho que o professor, de certa maneira, demora um tempinho para perder o medo do menino. Por exemplo, [...] na escola, ele não tem aquela autoridade de falar “fica quieto e presta atenção na minha aula”. Na escola também falta isso e aqui falta muito mais. Aqui o professor acha que essa função, “fique quieto e preste atenção na minha aula”, é do agente de segurança [...]. A autoridade dentro da sala de aula não é o professor (AGENTE EDUCACIONAL, UNIDADE DE INTERNAÇÃO).

Os aspectos anteriormente apresentados sobre a organização escolar não aparecem nos relatos dos professores e nem mesmo nas propostas escolares elaboradas pela Fundação CASA e os agentes de segurança se constituem em presenças marcantes nos horários de aula, tendo como principal objetivo vigiar e estabelecer a “ordem”. Outros problemas a serem ressaltados e que não aparecem nos relatos, mas que foram possíveis observar no cotidiano da instituição foram: a ausência de salas de aulas adequadas, de bibliotecas e de materiais didáticos, bem como projetos de capacitação e formação continuada dos professores, em relação ao emprego de metodologia de ensino, de projetos e propostas escolares para os jovens em privação de liberdade.

Algumas proposições....

As trajetórias escolares dos jovens na Unidade de Internação no modelo da Fundação CASA investigada, quanto fora dela, são fenômenos complexos e a proposta dessa pesquisa foi problematizar a escolarização dos jovens autores de atos infracionais e dos educadores que nela atuam, tendo como foco suas singularidades.

Com base nos apontamentos dos jovens sobre suas experiências escolares, é possível observar que, entre continuar em espaços de tensões e conflitos ou constituir novas formas de sociabilidade e experiências em outros espaços exteriores à escola, os adolescentes optaram em inscrever-se em outros microterritórios (ADORNO, 1991a; 1991b). Neste caso, as práticas escolares,

[...] não raro, se mostram incompatíveis com o universo cultural de crianças e adolescentes insubmissos. Constituída em espaço sóbrio, destituído de emoções e de atrações lúdicas, espaço desinteressante e desmotivador, ela contrasta com um universo cultural no qual os desafios, os confrontos, as lutas, o mundo *tête-à-tête*, a vida eminentemente feita de pessoas e não de abstrações constituem seus traços mais significativos (ADORNO, 1991b, p.78).

Para os adolescentes entrevistados, a escola, aos poucos, perdeu a sua importância e especificidade e se transformou em uma cultura, entre outras e a inserção em outros microterritórios fez com que a escola deixasse de ser vista como a única possibilidade de presença no mundo, para além da família (SPÓSITO, 2004, p.77). A incursão em outros espaços, contribuiu para a constituição de amizades, para a inserção em outros grupos, constituindo-se novos contextos de sociabilidade.

É pertinente ressaltar que não são possíveis associações generalizadas, no sentido de afirmar que as trajetórias escolares dos adolescentes, marcadas por abandono dos bancos escolares, tenham possibilitado as suas inserções no mundo do crime, uma vez que há um número considerável de crianças e adolescentes fora da instituição escolar e que, no entanto, não enveredaram para os caminhos da infração. O acesso ao mundo do crime ocorre em etapas e não depende da exclusão escolar, envolve diferentes fatores sociais edificados no interior das densas relações sociais, com atores dos mais distintos espaços institucionais, bem como o abandono progressivo dos espaços, que não só o familiar ou o escolar (ADORNO, 1991a).

As discussões de Adorno nos oferecem um pano de fundo para reflexões do envolvimento de jovens autores de atos infracionais, pois não se trata de buscar as causas da delinquência ou sua evolução, mas sim indagar como os jovens se *desterritorializam e reterritorializam*, por exemplo, no microterritório da delinquência. Com essa perspectiva, rompe-se com as teses explicativas que remetem a uma concepção de causalidade entre “desorganização familiar”, baixa

escolarização, inserção no mundo do trabalho ou instituições de controle social e a realização de infrações.

Quanto ao processo de escolarização na Unidade de Internação, fica o seguinte questionamento: o que possibilita aos adolescentes prosseguir em seus estudos? Dois pontos a ressaltar: primeiro, a dimensão que a escolarização assume nesse sistema, que a torna pertencente ao cumprimento de uma medida jurídica, e segundo, as respostas estão nos mecanismos e dispositivos utilizados pela instituição para fazer com que os adolescentes permaneçam nas salas de aulas, como a obrigatoriedade de estudar e a vigilância constante a que estão submetidos.

Se nas escolas o poder do professor era manifestado por meio de exames, pela figura do diretor, ou em alguns casos, o professor nem ao menos conseguia exercer qualquer relação de autoridade, na escola da Fundação CASA, o poder do professor está nas mãos dos agentes de segurança, dos pareceres técnicos, das normas disciplinares e das sanções aplicadas aos adolescentes, caso não cumpram o que foi estipulado. Em outras palavras, ele é exercido por uma série de mecanismos e dispositivos disciplinares que avaliam, fixam, prescrevem e disciplinam o adolescente (FOUCAULT, 1989).

Na Fundação CASA não há espaço para as manifestações que tenham por finalidade contestar qualquer aspecto de sua organização. Não há espaço para os adolescentes fazerem escolhas. Outros papéis são criados para eles; eles perdem a autonomia, o poder de decisões e de liberdade de ações. Mesmo que os adolescentes afirmem que a escola da Fundação CASA em sua estrutura curricular e metodologias de ensino se assemelham às escolas onde constituíram as suas primeiras trajetórias escolares, eles são obrigados a permanecer nesse sistema de ensino.

Arelado aos fatores da obrigatoriedade, ressalta-se também os fatores jurídicos. Na perspectiva de alguns juízes, a medida de internação consiste em oferecer meios para que o jovem, julgado, sancionado e institucionalizado na Fundação CASA, adquira maturidade de personalidade, consciência e oportunidades de re-educação para a construção de uma vida honesta e sadia. A re-educação tem como principal pressuposto o retorno do jovem à escola e à sua participação em cursos profissionalizantes.

Desse modo, analisar a escolarização no interior da Fundação CASA requer reflexões em torno dos significados da escola nos preâmbulos dos meios judi-

ciais, a que esses jovens são submetidos após a realização de um ato infracional, e durante o período em que estiverem cumprindo a medida sócio-educativa de internação. Saliba (2006) defende a seguinte tese sobre a educação no sistema sócio-educativo: o conceito de educação tem sido utilizado como forma de legitimar práticas de vigilância e controle sobre uma parcela de jovens. Para o autor, juízes e educadores sociais ao defenderem que a internação, a liberdade assistida e demais medidas sócio-educativas determinadas pelo ECA, promovem a cidadania do jovem, a sua autonomia, a sua aquisição de valores e de condutas socialmente aceitas, elaboram discursos que dissolvem as práticas de vigilância e controle social sobre o jovem. Nesse sentido, é importante problematizar sob qual viés a escolarização formal tem sido oferecida: como proposta de acesso ao conhecimento, construção de cidadania e socialização desses jovens ou como uma medida punitiva?

As reflexões apontadas nesse texto permitem algumas considerações relevantes: os adolescentes possuem trajetórias escolares marcada por duas experiências distintas, uma de “exclusão” e outra marcada por uma inclusão imposta, que posteriormente, contribuirá para a sua exclusão nos espaços escolares, decorrentes das discriminações e dos estigmas que marcam a vida de muitos jovens que um dia foram internos da Fundação CASA.

Esses adolescentes que foram condenados pela justiça e privados de liberdade, depois de eles terem passado por isso, eles ainda continuam sendo condenados por outros atores da sociedade. Sem perceber, o diretor de escola bota uma toca de juiz e continua condenando eles à marginalidade, “você não vai ser incluído socialmente na minha escola” (EDUCADOR/ ORIENTADOR, LIBERDADE ASSISTIDA, 2007).

Estar matriculado na escola consiste num fator positivo para a avaliação do processo judicial dos jovens e significa que estão buscando inserir-se socialmente (SALIBA, 2006). Muitas escolas não os aceitarão e, como pontuado nas considerações do educador/orientador, acabarão perpetuando a punição sobre esses adolescentes.

Diante do que foi exposto, é possível concluir, que são muitos os problemas referentes à escolarização dos jovens autores de atos infracionais, os quais antecedem, até mesmo, a sua internação no sistema sócio-educativo, razão pela qual enfatizamos a relevância da preocupação com a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para o sistema sócio-educativo de privação de

liberdade, com enfoque especial na formação dos professores que irão atuar nesses espaços, bem como na elaboração de propostas teórico-metodológicas de trabalho com os adolescentes, de modo a lhes garantir o acesso ao conhecimento, como pilar básico da construção da cidadania.

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou compreender a escolarização de um grupo de jovens, em medida judicial de privação de liberdade, bem como identificar as particularidades de suas trajetórias escolares, demarcadas pela escolarização tanto nos bancos escolares como em uma instituição de privação de liberdade. Os dados foram coletados por meio da inserção em uma unidade de privação de liberdade do Centro Sócio-educativo de Atendimento ao Adolescente Infrator - Fundação CASA - e entrevistas com adolescentes e funcionários. As análises e discussões dos dados coletados indicam que os adolescentes possuem trajetórias escolares marcadas por duas experiências distintas, uma de “exclusão” e outra marcada por uma inclusão imposta, nos preâmbulos do sistema sócio-educativo, que tem mais o propósito de punição do que re-educação e construção da cidadania.

Palavras-chave: escolarização formal, jovens infratores, privação de liberdade

Abstract: This article presents results of research which aimed to understand the school process of a group of youngsters, lawfully deprived of freedom, as well as to identify the particulars of their school trajectories, marked by the school process in the school banks, as well as in an institution of freedom privation. The data were collected by means of introduction in an institution of freedom privation of the Social Educational Center of Attendance to the young infractor (Centro Sócio-educativo de Atendimento ao Adolescente Infrator – Fundação CASA) and interviews with teenagers and workers. The data analysis and discussion indicate that the teenagers have got school trajectories marked by two distinct experiences, one related to “exclusion” and the other marked by an imposed inclusion, according to the social educational system, whose purpose is punishment, more than re-education and the construction of citizenship.

Keywords: formal school process, young infractors, freedom privation

Referências

ABRAMOVAY, M. Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: DEARBIEUX, E.; ORTEGA, R.; ABRAMOVAY; et.al. **Desafios e Alternativas: violências na escola**. Brasília: UNESCO, 2002. p.185-221. (Anais do Seminário Internacional de Violências nas escolas).

ADORNO, S. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, J. S. (org.) **O massacre dos Inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1991a, p.181-208.

_____. A Socialização Incompleta: Os jovens delinqüentes expulsos da escola. **Caderno de Pesquisa**. nº 79, Nov. 1991b, p.76-80.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p. 13563, jul., 1990.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p. 27833, dez., 1996.

--DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.119, julho/2003, p. 29-45.

DURKHEIM, E. A educação – sua natureza e função. In: _____. **Educação e Sociologia**. Trad. Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.12, Set/Out/Nov/Dez. 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramallete, 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. A concepção bancária de educação como instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.57-68.

GOFFMAN, I. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Coleção Debates).

SALIBA, M. G. **O olho do poder**. Análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SPÓSITO, M. (Des) encontros entre o jovem e a escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 73-91.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação educativa na cidade. **Tempo Social; Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, 5 (1-2), 1994, p.161-178.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Maio de 2009

Políticas públicas sociais para a infância e suas implicações para a educação familiar e escolar

Public social policies for infancy and their implications for family and school education

Dirléia Fanfa Sarmento

Centro Universitário La Salle (Canoas/RS).
Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato e Stricto-Sensu (Mestrado em Educação) e Coordenadora do Setor de Extensão. Av. Victor Barreto, 2288, Centro, Canoas/RS, (51) 3476 84 05, fanfa@unilasalle.edu.br.

Evaldo Luis Pauly

Centro Universitário La Salle (Canoas/RS).
Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado em Educação) e Coordenadora do Mestrado em Educação. Av. Victor Barreto, 2288, Centro, Canoas/RS, (51) 3476 86 00, evaldo@unilasalle.edu.br

Sandra Vidal Nogueira

Centro Universitário La Salle (Canoas/RS).
Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado em Educação) e Coordenadora do Setor de Avaliação Institucional. Av. Victor Barreto, 2288, Centro, Canoas/RS, (51) 3476 84 16, sandrav@unilasalle.edu.br

Paulo Fossatti

Centro Universitário La Salle (Canoas/RS).
Vice-Reitor e Pró-reitor Acadêmico Adjunto. Av. Victor Barreto, 2288, Centro, Canoas/RS, (51) 3476 85 84, irpaulo@unilasalle.edu.br

Contexto geral da temática investigativa

O artigo insere-se em uma pesquisa que visa ao estudo de possíveis mediações entre projetos político-pedagógicos escolares previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e alguns projetos sócio-educativos

desenvolvidos no âmbito das políticas sociais definidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

A questão do Estado Democrático de Direito

Algumas análises sobre os serviços públicos sociais associam a crise do estado brasileiro ao contexto mais geral da crise dos Estados Nacionais na América Latina. A crise dos estados nacionais tem sido marca da História política na América Latina. De acordo com Dallari (2007), faz-se necessário nesse cenário de abismos sociais e culturais cada vez mais profundos, elucidar, identificar e determinar o espaço ocupado pelo Estado em sua relação com os atores sociais, sejam eles personificados no universo dos mercados, da política, ou mesmo das organizações públicas e privadas.

A perspectiva de intervenção do estado, na versão neoliberal, ganha contornos diferenciados desde a segunda metade do século XX, com o uso de expressões como globalização e liberdade econômica, como sendo determinantes de um mundo novo. Contudo, o que existe na realidade, nada mais é do que a permanência de postura de regulação, traduzida em políticas isolacionistas, visando o protecionismo. Evidencia-se, assim, que a crise mundial que se enfrenta nada mais é, do que a expressão de esgotamento dos modelos econômicos neoliberais, em sua maioria de matriz norteamericana, com repercussões em todos os níveis a vida cotidiana. Enquanto o sistema financeiro mundial operar alavancado, ou seja, emprestando mais do que tem como capital e tendo prazos e empréstimos maiores que os recursos captados, a situação de crise tende a acelerar.

A problemática cotidiana decorrente dessa situação mostra que a matriz social, política e econômica de mercado, que serviu de base para a compreensão da sociedade e do papel do Estado, já não dá mais conta da complexidade do cotidiano e das relações estabelecidas nos contextos da vida pública e da vida privada. A incerteza emerge de modo crescente e isto faz com que seja difícil proceder análises que vão além das especulações ou de simples manifestações de desejo.

Por um lado, o desemprego passou a ser um problema real e de difícil equacionamento em vários países. A queda da indústria automobilística é um

dos “carros chefes” desses movimentos de desaceleração dos mercados consumidores. Por outro, a geografia do poder começa a se deslocar agora para o mundo Asiático, aonde crescem os mercados e a própria economia. Em ambos os casos, constata-se que o Estado que cria dependências, cede lugar para organismos mais dinâmicos que vislumbram múltiplos cenários de crescimento.

Em termos das relações existentes entre o macro e o micro sistemas, verifica-se que os processos, práticas e gestão nos setores da vida pública e privada precisam ser atualizados e reinventados. Em síntese, pode-se dizer, corroborando os pensamentos de Adolfo (2001); Streck e Moraes (2008) que o debate contemporâneo, vislumbrado em seus vários níveis, está focado nos questionamentos que cercam a passagem para uma democracia real, rechaçando as ditaduras centradas nos poderes do Estado e dos mercados. Vivencia-se, desde o final o século XX, a transição de um modelo de Estado mínimo, de cunho liberal, cujas raízes são os interesses dos indivíduos e suas iniciativas, permeado basicamente por uma dependência entre o crescimento do Estado e o espaço as liberdades individuais, para a efetivação de um Estado Social de Direito, baseado numa vertente mais coletiva e numa economia produtiva com justiça social, objetivando o equilíbrio entre as liberdades individuais e a segurança social.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O ECA estabelece a obrigatoriedade de lei municipal que constitua e financie o Conselho Tutelar (art. 134), o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e o Fundo Municipal vinculado ao Conselho de Direitos (Art. 88, inciso III). Estas duas instâncias municipais gerenciam e fiscalizam a rede municipal de atendimento aos direitos da infância e da adolescência. O art. 88 estabelece as “diretrizes da política de atendimento” destacando-se, dentre elas, a “municipalização do atendimento” (inciso I). Ou seja, o ECA exige que haja uma rede de atendimento formada por entidades públicas, estatais ou privadas, que execute a política municipal de garantia dos direitos dessa população sob a deliberação e controle da população de modo paritário (Inciso II) com os órgãos do Poder Executivo Municipal. Através dessa rede de serviços municipais o inciso III prevê a “criação e manutenção de programas específicos” necessários à população infanto-juvenil do município.

As entidades de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, estatais ou privadas, atuam, conforme o art. 90, através de “programas de proteção e sócio-educativos” que oferecem serviços públicos que orientam e apóiem a família e a comunidade, “apoio sócio-educativo em meio aberto” que, normalmente, são programas realizados no contra-turno escolar. As entidades que realizam atividades de “colocação familiar” e de “abrigo” temporário de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, há necessidade também de acompanhamento do poder judiciário. Qualquer entidade, seja governamental ou não-governamental, que atue na rede de proteção deve inscrever seus programas de atendimento, “junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária” (Art. 98, § único). O art. 91 define os critérios para o Conselho Municipal conceder ou não o registro. Essas entidades “serão fiscalizadas pelo Judiciário, pelo Ministério Público e” pelo Conselho Tutelar do município (Art. 95).

O papel da rede de atendimento aos direitos da criança é oferecer “medidas de proteção” às crianças e aos adolescentes ameaçados ou vitimados em qualquer dos direitos estabelecidos no ECA (art. 98). Essas medidas serão aplicadas de forma isolada ou combinada, considerando-se, conforme o art. 100, “as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”, incluindo-se entre outras medidas, conforme o art. 101, a “orientação, apoio e acompanhamento temporários”, a “matrícula e frequência obrigatórias” no ensino fundamental, a “inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente”, “requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial”, “inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos” até as medidas mais extremas de proteção que são a decisão judicial de abrigagem e “colocação em família substituta”.

A rede municipal de atendimento deve oferecer serviços públicos que garantam, “com absoluta prioridade” (art. 4º), todos os direitos previstos no ECA. Para a educação infantil dois são estratégicos: o direito de viver em uma família acolhedora e de estudar em uma escola atenta à “condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”. Os profissionais da educação podem contribuir política e tecnicamente para a

implementação, consolidação e qualificação dessa rede de atendimento. Para tanto é necessário que as organizações docentes se articulem com o Conselho Municipal de Direitos, o Ministério Público, o Juizado da Infância e Juventude, a Prefeitura Municipal, o Conselho Tutelar e as entidades que atuam na área dos direitos da criança e do adolescente. Afinal, estes profissionais possuem o conhecimento pedagógico para definir as melhores condições objetivas e subjetivas necessárias para a escola garantir o direito à educação das crianças e dos adolescentes do município. Sua inserção e articulação na rede municipal de proteção, por outro lado, permitirá que os docentes conquistem os meios orçamentários, legais, administrativos e políticos adequados para que seu conhecimento pedagógico se transforme em realidade na escolarização bem sucedida das crianças.

Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)

A LOAS, lei 8742, de 07.12.1993, em seu art. 17, § 4º, prevê a criação do Conselho Municipal de Assistência Social, com funções definidas no art. 15, tais como, estabelecer critérios para que o município financie o “pagamento dos auxílios natalidade e funeral”, execute “projetos de enfrentamento da pobreza incluindo a parceria com organizações da sociedade civil” e, conforme o art. 23, preste serviços de assistência social para a “melhoria de vida da população”, priorizando o atendimento social “à infância e à adolescência em situação de risco pessoal e social”. A composição do Conselho deve ter “caráter permanente”, por isso a exigência de lei municipal para a sua criação e contemplar uma “composição paritária entre governo e sociedade civil” (Art. 16). O art. 2º define os objetivos da assistência social:

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V - a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

Aos docentes da educação infantil interessa o art. Art. 22, § 2º, que permite aos Conselhos Municipais estabelecer “benefícios eventuais para atender ne-

cessidades advindas de situações de vulnerabilidade temporária, com prioridade para a criança”. Esse auxílio emergencial pode atingir o “valor de até 25% (vinte e cinco por cento) do salário mínimo para cada criança de até 6 (seis) anos de idade” em famílias cuja “renda mensal per capita seja inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo”. As crianças de famílias pobres podem ser auxiliadas de forma significativa pela Prefeitura a partir da decisão política do Conselho Municipal de Assistência Social. De forma criativa, o art. 25, permite que o Conselho Municipal delibere pela criação ou apoio de “projetos de enfrentamento da pobreza” capazes de realizar

[...] investimento econômico social nos grupos populares, buscando subsidiar, financeira e tecnicamente, iniciativas que lhes garantam meios, capacidade produtiva e de gestão para melhoria das condições gerais de subsistência, elevação do padrão da qualidade de vida, a preservação do meio-ambiente e sua organização social.

Parece interessante que os professores e suas organizações analisem as possibilidades de organização da economia popular solidária, com apoio da escola e do Conselho Municipal de Assistência Social. Para realizar esta possibilidade de ação social, o Magistério pode valer-se do art. 30 que atribui ao Conselho, a gestão do Fundo Municipal de Assistência Social e, principalmente, a definição da participação da municipalidade na formulação do “Plano Municipal de Assistência Social”.

O art. 9º exige que as entidades de assistência social inscrevam-se no Conselho Municipal de Assistência Social e, portanto, se estruturem em forma de rede de serviços assistenciais no município, da qual a escola possa se valer na defesa das famílias de seus alunos e alunas. A escola, nesse caso, não apenas pede a ajuda das famílias para a educação das crianças, mas intervém ajudando as famílias para que façam valer os seus direitos e, desse modo, possam ajudar os seus filhos.

A conveniência de integração das escolas às redes municipais

Parte-se da hipótese de que o bem-estar da criança relacione-se com a capacidade de famílias e escolas oportunizarem práticas educativas direcionadas à promoção dos Direitos Humanos e ao desenvolvimento de competências de

resiliência como forma de minimização da vulnerabilidade em suas diversas dimensões.

A ação pedagógica nas redes municipais de direitos da infância pode produzir condições adequadas para a superação da pobreza através da segurança social propiciada pela cooperação entre o estado e a sociedade civil. A concepção político-pedagógica de que a escola é um estratégico serviço público prestado aos pobres através de rede social de enfrentamento e superação da pobreza implica afirmar a Doutrina dos Direitos Humanos. Nesse sentido, define-se de forma democrática o combate à pobreza através da articulação planejada entre escola e as instituições públicas que zelam pelos direitos da criança e do adolescente. Esta discussão teórica é difícil, mas não é metafísica, é muito concreta e tem o pé no chão da escola.

Desenvolvimento e bem estar infantil nos contextos familiar e escolar

O desenvolvimento humano, entendido numa perspectiva histórico-cultural, compreende um processo dialético marcado por mudanças qualitativas e quantitativas que vão ocorrendo de forma gradual, articulando fatores internos e externos e progredindo para níveis cada vez mais complexos (VIGOTSKI, 1998b). Através das trocas estabelecidas com o meio físico e o social que o ser humano se constitui e se desenvolve, (re) construindo e apropriando-se dos conhecimentos, norma e valores vigentes num determinado contexto sócio-cultural (SARMENTO, 2008). Nesse sentido, ganha tônica a qualidade e a adequação das relações interpessoais como facilitadoras para a construção da personalidade e da interpessoalidade.

A posição de Vigotski (1998a,c) sobre o papel do ambiente no desenvolvimento da criança, rompe com a idéia acerca da determinação do primeiro sobre o segundo. Para entender sua influência, é necessário compreender as relações que se estabelecem entre a criança e o ambiente. Tais relações não são estáticas, ou seja, estão num constante processo de mudança, pois o ambiente e a criança se transformam e se influenciam mutuamente. Isso significa que as mesmas condições ambientais - em crianças diferentes e em diferentes fases de desenvolvimento - exercem diferentes influências, assim como provo-

cam diferentes atitudes, dependendo também do significado que cada criança atribui às situações vivenciadas e do nível de consciência que possui em relação aos acontecimentos. Enfim, cada criança interpreta, vivencia, reage e se relaciona com as situações cotidianas e do entorno sócio-cultural de forma particular.

Os estudos sobre a infância têm demonstrado que as concepções em relação à criança e à infância, foram transformadas no decorrer da experiência histórica. Hoje, a idéia de infância como entidade biológica, natural e universal está sendo questionada. As críticas apontam que, ao se tratar a infância no singular como um tipo ideal a partir do qual se caracteriza e se incluem todas as crianças, desconsidera que nos mesmos contextos, convivem, diferentes tipos de infância, além de diferentes formas dos adultos se relacionarem com elas (SARMENTO; PINTO, 1997). Compreende-se a criança como um sujeito histórico e que possui necessidades e peculiaridades afetivo-emocionais, psicossociais e cognitivas que caracterizam cada fase de seu ciclo vital. Em síntese, conforme estes autores, as crianças precisam ser compreendidas como “[...] atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos [...]” (Idem, p.20).

O ser humano e, principalmente, a criança são vulneráveis nas suas dimensões constitutivas, seja cognitiva, afetiva-emocional, física, psíquica, sócio-cultural e espiritual. Assim, pode-se afirmar a existência de uma vulnerabilidade ontológica, ética, social, natural e cultural. Tal vulnerabilidade atinge nível elevado quando direitos básicos do ser humano são negligenciados. Fatores tais como dificuldades ao acesso às mínimas condições de sobrevivência, segurança pessoal e coletiva e educação são fundamentais dentro de uma escala hierárquica das necessidades humanas (cf. MASLOW, 1970). Portanto, toda a pessoa necessita de sistemas de suporte ao longo de sua vida.

A família, seguida pela escola, deveriam ser os principais sistemas de suporte e agentes de socialização da criança (D’AVILA-BACARJI, MARTURANO; ELIAS, 2005). Importa lembrar o surgimento de novas relações vinculares e estruturais que implicam em configurações familiares diferentes do modelo familiar tradicional na cultura ocidental (VAINFAS, 1992).

Enquanto contextos de desenvolvimento, a família e escola podem se constituir em espaços potencializadores das situações de risco e da vulnerabilidade ou em espaços que viabilizam um desenvolvimento harmonioso e saudável.

Dito de outro modo, as ações educativas nestes contextos podem se constituir em elementos que favorecem ou fragilizam o desenvolvimento global infantil. Por isso, compete tanto à família quanto a escola, oportunizar as crianças contextos interpessoais significativos para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Seus modos de atuação deveriam ter presente o desenvolvimento de competências de resiliência sendo que estas contribuem para minimizar a vulnerabilidade pessoal e aumentar as possibilidades de proteção. O conceito de resiliência é utilizado na área da Psicologia para explicar a capacidade que algumas pessoas desenvolvem no decorrer de suas vidas que lhes viabilizam lidar e superar as dificuldades assim como conviver em contextos complexos e adversos, de forma positiva e equilibrada, (SOUSA, 2006; YUNES, 2003). Resiliência, em síntese, é “a capacidade de transformar uma situação de dor em possibilidade de crescimento” (SILVEIRA, MAHFOUD, 2008, p. 569).

Desde a mais tenra idade, a criança necessita de ambientes acolhedores que inspirem confiança; espaços, tempos e situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento de suas potencialidades (Vigotski, 1998^a); e múltiplas formas de expressão a construção de competências de resiliência (Sousa, 2006, 2008); o respeito ao outro e a seus direitos e deveres; e uma visão positiva sobre toda forma de vida (SELIGMAN, 2004, 2005), dentre outros.

A noção de bem estar infantil associa-se à capacidade de a criança superar algumas limitações sociais com o apoio de adultos responsáveis e de serviços públicos de garantia de seus direitos, dos quais a escola é fundamental porque protagonista dos demais direitos.

Para tanto, é necessário que as relações entre os sujeitos (cuidador-criança, criança-educador, criança-criança) sejam fundadas na cooperação, isto é, baseadas em respeito mútuo. Não é possível pensar em cooperação e reciprocidade quando as relações que se estabelecem são assimétricas, isto é, estão fundadas no respeito unilateral, numa coação tanto intelectual quanto moral. Visto sob este olhar, se as práticas pedagógicas aspiram o protagonismo infantil como um dos elementos fundamentais para a sua constituição e bem estar, então necessitam contemplar e considerar as vozes infantis como uma das possibilidades de conhecer seu universo simbólico. Observa-se que grande parte das propostas pedagógicas está centrada nas concepções e hipóteses dos adultos e não possuem como centralidade a própria infância.

O adultocentrismo é uma expressão utilizada para designar, em analogia ao etnocentrismo, uma abordagem da infância e do mundo social e cultural do ponto de vista do adulto. Em oposição a essa visão adultocêntrica, os trabalhos relativos aos direitos das crianças, de base filosófica, ético-política, sociológica ou psicológica, têm postulado a busca de compreensão da infância e do mundo a partir do ponto de vista das crianças. (KRAMER, NUNES, 2009, p. 451)

O ponto de “vista das crianças”, de certo modo, pode transformar os processos e práticas de formação inicial e continuada dos professores. Nem sempre tais formações tem auxiliado os professores com a construção de um conjunto de saberes que lhes viabilizem uma ação educativa condizente com as necessidades, características e peculiaridades infantis e, sobretudo, que lhes permitam entender a produção dessa(s) infância(s) e seus saberes a partir do contexto sócio-cultural no qual as crianças experimentam o mundo.

Outra dimensão essencial para esse bem estar é o cuidado e a proteção. A violência simbólica ou sua manifestação através da “força bruta” trazem implicações sérias para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O sofrimento provocado nas crianças pelas pessoas que elas amam e das quais dependem é, muitas vezes, uma das pontas visíveis do *iceberg* da violência. É o que demonstram os dados sistematizados

[...] com a implantação do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (Sipia), do Ministério da Justiça, que compila as estatísticas de 1.635 conselhos tutelares, distribuídos em 15 estados brasileiros. Esse precioso serviço funciona desde fevereiro de 2003 e contabilizou 174.851 notificações de violações, no período de 1999 a 2004. Segundo seus registros, o direito mais violado é o da convivência familiar e comunitária, correspondendo a 87.579 registros (51%), ressaltando-se as categorias de “inadequação do convívio familiar e ausência deste convívio”. Verifica-se que os principais agentes violadores são a mãe e o pai, informação que é reiterada em todas as investigações de âmbito local (BRASIL, 2005, p. 48).

Familiares que agridem e violam suas crianças, geralmente, foram ou são vítimas de outras agressões e violações, entretanto, nenhum determinismo justifica a violência. As ciências jurídicas e sociais têm consciência de que a liberdade e a dignidade humanas podem superar determinações morais, culturais e genéticas. Assim, ninguém está determinado “a bater porque, antes, apanhou”. Nenhum “violentado será inexoravelmente um violador”.

O ser humano é responsável pela construção de seu projeto de vida (FRANKL, 2003).

Contudo, a violência sob as suas diferentes formas, não está restrita ao ambiente familiar. Santos (2001) apresenta dados relativos à violência em ambientes escolares, realizado nas escolas municipais localizadas na cidade de Porto Alegre. Com base nos dados apresentados no Quadro 1, percebe-se um aumento nos eventos relativos à violência neste contexto.

Quadro 1 - A violência na escola - Porto Alegre - Escolas Municipais - 1998-2000

	Patrimônio	Pessoa	Incivilidade	ADVE	Total por Escola
1990-1998	74	120	0	10	204
2000	108	102	110	86	406
TOTAL	182	222	110	96	610

FONTE: SANTOS, 2001

O autor supracitado faz uma ressalva no que se refere a interpretação dos números relativos aos atos de violência contra as pessoas que, segundo ele:

[...] diminuíram de 120 a 102 registros, totalizando 222. Provavelmente essa aparente diminuição deva-se ao fato de que no levantamento de 2000 introduzimos a categoria de *incivilidade*, a qual indicou 110 casos: se agregarmos as duas categorias, atos contra a pessoa e incivilidade, atingiríamos 332 casos de violência, física ou simbólica, contra as pessoas nos últimos anos (SANTOS, 2001).

Santos explica que, apesar dos atos de violência aumentarem, também aumentaram os atos contra a violência na escola (ACVE). Isso demonstra que “[...] a coletividade escolar está reagindo mediante uma série de ações coletivas contra a violência na escola”. A violência escolar é analisada de forma dialética por Candau (2006). De um lado, a violência pode ser compreendida como processo social complexo e pluricausal, variando de intensidade e de formas, que vão desde a manifestação arbitrária do desejo de um indivíduo que impõe uma solução violenta, até a violência decorrente de determinações políticas, econômicas e sócio-culturais. Por outro lado, o objetivo de redução dos índices da violência na escola torna plausível propor a construção deliberada do bem estar da infância.

Há necessidade, portanto, de aprofundar o estudo das práticas sócio-educativas no contexto das políticas públicas (em especial: LDBEN, LOAS e ECA) implementadas para estabelecer estratégias emancipatórias e garantidoras dos Direitos Humanos. O centro estratégico dessa política é a escola que deve, por força da lei, zelar pelos Direitos Humanos conforme a Doutrina da Proteção Integral. Neste sentido, destacam-se do ECA, alguns princípios doutrinários relacionados à escola:

Artigo 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Mediante este cenário entende-se que um dos desafios da comunidade educativa seria o de construir, a cada dia, em cada turma e para cada aluno e aluna, o maior equilíbrio possível entre forças éticas opostas: o risco social e a integração pacífica da infância na sociedade, oscilando entre o bem estar e o mal estar da criança escolarizada. Essa construção decorre do compromisso objetivo e cotidiano da comunidade escolar com a Doutrina dos Direitos Humanos incorporada à Constituição Federal de 1988. Também é fundamental considerar, conforme o já citado art. 6º do ECA, “a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”. Esse desenvolvimento peculiar deve ser interpretado, por óbvio, ao que o art. 3º define como direitos fundamentais dessa parcela da população:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Uma adequada interpretação e implementação do ECA na garantia destes direitos, potencializa a atuação dos profissionais da educação pelo reconhecimento da sua competência científica específica propiciada por sua formação em nível superior em Pedagogia ou nas Licenciaturas. Esses profissionais estão capacitados cientificamente para definir os desenvolvimentos relativos à educação. O ECA reforça essa capacidade, ao atribuir aos Conselhos Tutelares o poder para “requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança” (ECA, art. 136, III, a). Para as requisi-

ções na área da educação, por óbvio, os Conselhos Tutelares devem receber a orientação científica e técnica dos profissionais da educação, responsáveis pela orientação político-pedagógica dos serviços educacionais. Esta é uma conclusão possível a partir da mencionada hermenêutica proposta pelo Estatuto e especificada pela LDB (Art. 13). Pauly (2008, p. 44), ao discutir argumentos presentes no senso comum relativos ao que preconizam as boas leis brasileiras não se aplicam na prática, salienta que parece ser sensato

[...] desenvolver uma hermenêutica republicana da Doutrina dos Direitos Humanos que seja acessível e operacionalizável por docentes do Ensino Fundamental, com o objetivo de popularizar outra argumentação: Os Direitos Humanos defendem os interesses populares. O problema não está na lei não funcionar na prática, [...] o problema parece residir na própria prática do magistério que não se autoriza a trabalhar, pedagogicamente, os Direitos Humanos que também protegem os educadores!

Nessa linha, Konzen na introdução do seu texto *Conselho Tutelar, escola e família: parcerias em defesa do direito à educação*, salienta que:

A efetividade do Direito à Educação da criança e do adolescente depende da consciência e da ação dos pais ou do responsável. Depende, também, da atuação da Escola, encarregada do processo educativo em todos os seus aspectos. O exercício do Direito à Educação da criança e do adolescente também não pode dispensar a organização e o funcionamento do Conselho Tutelar, alteração estrutural introduzida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e principal fenômeno de ruptura com o sistema de atendimento até então vigente no Brasil.

Um dos movimentos que pode contribuir para a efetividade das normativas legais é a superação dos discursos e práticas familiares e escolares solitárias perspectivando-se a (re)construção de olhares e de ações coletivas ancoradas em redes de apoio. Nessa perspectiva, conforme sugere Konzen, a escola teria um novo “perfil de atuação”, isto é

[...] não mais tão-somente responsável pelo processo de ensino propriamente dito, mas sintonizada com a doutrina da proteção integral e membro da rede pública legitimada a proporcionar e a propor o asseguramento de um direito indispensável ao desenvolvimento de crianças e jovens, notadamente no que diz para com a atuação compartilhada em defesa do Direito à Educação.

Contudo, esta tarefa não se restringe à escola, pois para o autor, os “principais agentes da efetividade do Direito à Educação são os pais, na qualidade de

titulares do pátrio poder [e] responsáveis maiores pela educação dos filhos”. Entende-se assim, que família e escola devem se unir a outros profissionais e entidades sociais (especialmente o Conselho Tutelar) que contribuam para minimizar ou até excluir, as situações de risco e potencializar as medidas de proteção à criança¹, tendo em vista seu bem estar. Enfatiza-se essa posição de Konzen quando afirma que

[...] nunca é demais realçar o papel dos pais para com a educação dos filhos. As perspectivas de análise, ainda que voltadas precipuamente para determinados aspectos técnicos, sempre devem sinalizar para a concepção sistêmica e o sentido integrador não só dos cuidados desde a família, mas também das providências dos legitimados para o processo educativo escolar e da ação das autoridades constituídas.

As redes de apoio devem auxiliar também para assegurar que a criança possa conviver e se desenvolver em contextos de desenvolvimento individual e sócio-cultural que possam contribuir positivamente para seu processo constitutivo e de humanização. Para tanto, é condição que tantos os pais quanto os professores desenvolvam uma competência educativa. Nesse sentido, a compreensão do dever de educar da família e do estado se torna eficiente na medida em que o dever de educar é realizado mediante a articulação da escola com os demais serviços públicos de garantia dos Direitos Humanos.

Considerações finais

Neste texto, apresentaram-se algumas reflexões atinentes às dimensões do bem estar infantil sinalizando que a família e a escola precisam se constituir nos principais sistemas de suporte à infância estruturando-se e fortalecendo-se em redes de apoio. Defende-se a necessidade de tais redes, principalmente no que concerne ao delineamento de iniciativas e estratégias que possam garantir a observação dos Direitos Humanos e a aplicação das devidas sanções contra aqueles que negligenciam tais direitos. Entende-se que uma pedagogia infantil, pautada pela vigência dos Direitos Humanos e pelo bem estar da criança ne-

¹ Enfatiza-se a figura infantil por ser ela o foco deste estudo. Contudo, tem-se clareza que além da criança, o adolescente também precisa ser amparado e respaldado com os mesmos direitos.

cessita ter como um dos pontos de referência a promoção de tempos e espaços de escuta das vozes infantis. Compreende-se que este é um desafio, pois implica em concebê-las como sujeitos capazes de construir sua própria cultura e não há apenas sujeitos que imitam o universo adulto.

Urge, portanto, pensar a educação básica um pouco além da concepção escolar da própria educação. Ao concebê-la como um serviço público, a própria educação passa a inspirar as demais políticas públicas sociais, superando, por sua vez, a fragmentação e a conseqüente ineficácia do assistencialismo.

Resumo: O artigo analisa como a legislação das políticas sociais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Orgânica de Assistência Social decorrentes da Constituição Federal de 1988, afetam os processos e práticas educativas direcionadas à infância compreendida como fase do desenvolvimento humano. Faz-se um recorte na análise da legislação supracitada no sentido de destacar dispositivos que favorecem a afirmação dos direitos da criança e do adolescente, constituindo essa parcela da população como portadora de direitos. Conclui que as dificuldades de uma educação inspirada pelos valores dos Direitos Humanos não se devem à inexistência de normatizações legais, mas, pelo contrário, aos modos de efetivação social destes valores. Discute-se o desenvolvimento e bem estar infantil nos contextos social, familiar e escolar, enquanto principais contextos de apoio sócio educativo à criança. Conclui-se que os sistemas de ensino precisam estabelecer parcerias entre si e com órgãos e serviços que atuam nas diferentes políticas públicas sociais no sentido de formar redes de apoio que viabilizem o zelo e a defesa dos direitos infantis e de seu bem estar global.

Palavras-chave: Políticas Públicas Sociais - Infância – Práticas educativas

Abstract: The article examines how the law of social policies, the Law of Guidelines and Bases of National Education, the Statute of Children and Adolescents and the Organic Law of Social Assistance arising the Constitution of 1988, affect the process of educational practices and resources directed to understood as the childhood stage of development-human. Make a cut in the analysis of legislation in the above-sen had to deploy devices that encourage the assertion of the rights of children and adolescents, is that portion of the population as a bearer of rights. Concludes that the difficulties of an education inspired by the values of human rights should not be the lack of legal regulations, but on the contrary, the modes of realization of social values. Discuss child development and welfare in social contexts, family and school, as principal contexts of social support education to the child. Concluded that education systems need to build partnerships among themselves and with agencies and services that work in different public policies, social policies to build support networks that allow the care and protection of child rights and their overall welfare.

Keywords: Public Policy Social - Infancy - Educational Practices

Referências

- ADOLFO, L. G. S. *Globalização e estado contemporâneo*. São Paulo: Memória Jurídica, 2001.
- BRASIL (Org.). **Constituição Federal**. Disponível em: <http://www.dji.com.br/constituicao_federal>. Acesso em: 08 nov. 2008.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 3 dez. 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no. 9.394/96**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 dez. 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/impacto_violencia.pdf Acesso em: 07.03.2007.
- BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Social. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Disponível em: <www.mds.gov.br>. Acesso em: 19 ago. 2008.
- CANAU, V. M. *Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dhviolencia.html. Consulta em 28/5/2006.
- D´AVILA-BACARJI, K. M. G., MARTURANO, E. M., & ELIAS, L. C. S. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115.
- DALLARI, D. de A. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 26ª Ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2007
- FRANKL, V. E. *Em Busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 18. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2003.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. vol.37, n.131, 2007, p. 423-454.
- KONZEN, A. A. (Procurador de Justiça - RS). *Conselho Tutelar, escola e família: parcerias em defesa do direito à educação*. Disponível em. <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id194.htm>
- MASLOW, A. H. *Introdução à psicologia do ser*. (Tradução de Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Eldorado, 1970.
- PAULY, E. L. “Na prática, a lei não funciona”: Pela superação pedagógica do senso comum sobre os Direitos Humanos. *Ciência em movimento*. Ano X, Nº 19, 2008, p. 43- 53.
- SANTOS, J. V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*. 2001, vol.27, n.1, pp. 105-122.
- SARMENTO, D. F. A teoria Histórico-cultural de L. S. Vygotsky e suas contribuições para as práticas educativas. IN: SARMENTO, D. F.; RAPOPORT, A.; FOSSATTI, P. *Psicologia e Educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais*. Canoas: Salles Editora, 2008, p.27-43.
- SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. e SARMENTO, M.J. *As crianças contextos e identidades*. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra: 1997, p. 7-30.
- SELIGMAN, M. E. P. *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização Permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

- SELIGMAN, M. E. P. *Aprenda a ser otimista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2005.
- SILVEIRA, D. R.; MAHFOUD, Ml. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudos de Psicologia*. (Campinas). vol.25, n.4, 2008, p. 567-576.
- SOUSA, C. *Educação para a Resiliência*. Tavira: Ponto Pinta, 2006.
- _____. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 31, p. 09-24, 2008.
- STRECK, L. L.; MORAIS, J. L. B. *Ciência Política e Teoria do Estado*. 6ª Ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2008.
- VAINFAS, R. *Casamento, amor e desejo no ocidente cristão*. São Paulo: Ática, 1992.
- VIGOTSKI, L. S. La modificacion socialista del hombre. IN: BLANCK, Guillermo. (Comp.). *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998 a, p. 109- 125.
- VIGOTSKI, L. S. El papel del ambiente en el desarrollo del niño. IN: BLANCK, Guillermo. (Comp.). *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Amagosto, 1998 c, p. 13- 36.
- YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (n.especial), 75-84, 2003.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Junho de 2009

A divisão territorial no Mato Grosso do Sul e a construção de muitas infâncias

*The distribution of land in the Mato Grosso do Sul
and the construction of many childhoods*

Giana Amaral Yamin

é Professora-pesquisadora da
Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul (UEMS)

Roseli Rodrigues de Mello

é Professora Pesquisadora da
Universidade Federal de
São Carlos (UFSCAR)

O presente artigo é resultante de estudos que investigam as condições de vida nos espaços de reforma agrária no estado de Mato Grosso do Sul¹. Discute como as características latifundiárias do referido estado, delineadas desde o período colônia brasileiro, delinearam a construção histórica de *infâncias* de diferentes *crianças*: das indígenas, das paraguaias, das carvoeiras, das erveiras e das sem-terra, favorecendo à compreensão das condições de existência dos meninos e das meninas que residem atualmente nos assentamentos.

Muitos autores denunciam as dificuldades das famílias rurais para sobreviver em uma terra de trabalho que, concentrada nas mãos de latifundiários, foi transformada em terra de negócio². Embora tenham sido assentadas, elas enfrentam problemas que interferem diretamente na vida de seus filhos e filhas. Essa contingência demandou uma discussão acerca das relações existen-

¹ *Crianças com-terra: (re) construção de sentidos da infância na reforma agrária* (FUNDECT, 2006), *Assentamentos rurais no sul de Mato Grosso do Sul: um estudo das mudanças no meio rural* (FUNDECT, CNPq, em andamento) e *Vidas de crianças em espaços de reforma agrária no estado de Mato Grosso do Sul* (FUNDECT, em andamento).

² Consultar Souza (1992) (Silva, 2004) (Borges, 2002), Martins (1991) e Almeida (2003), entre outros.

tes entre suas condições de vida e o processo da formação de um estado, cujas áreas particulares delinham-se com proporções superiores às da média nacional.

O conceito de *infância* que subsidia esta discussão está ligado a uma categoria, relacionado às condições sociais diversas vividas por cada sujeito. Seu significado é incompatível com a definição que apresenta essa fase como uma "(...) etapa da vida, compreendida dentro de certas balizas de natureza etária (...), da infância perspectivada como conjunto social de características heterogêneas" (PINTO, 1997, p. 63).

Existem construções de *infância* particulares para os diversos tempos/espacos. Essa fase da vida humana se desenvolve de forma única em cada cultura, família e experiência social/econômica/ política dos sujeitos, em cada tempo histórico. Nesse raciocínio, nos espaços do campo existe uma estrutura econômica social e política que abrange várias infâncias. Algumas crianças com-terra, especificamente, antes de chegarem aos assentamentos, viveram experiências de vida como sujeitos sem-terra. Nos dois casos, participam da vida adulta para manter a sobrevivência familiar. Essa realidade recebe interferências diretas de interesses de poder.

Por tudo isso, é importante que discutamos a variabilidade das *infâncias rurais* como categoria macro-mundo (QVORTRUP, 2005) no momento histórico atual considerando que as crianças que moram no campo têm particularidades quando comparados com meninos e meninas oriundas de outras instâncias, como por exemplo, as infâncias dos filhos de proprietários de terras.

No caso das crianças sul-mato-grossenses que residem nos assentamentos rurais, elas têm sua qualidade de vida condicionada por decisões históricas passadas e atuais - como as intenções da modernização do campo brasileiro, a decadência da agricultura familiar, a destruição do meio ambiente, a proliferação da injustiça e os interesses dos detentores de terras, as políticas públicas brasileiras. Tais fatores empurraram seus pais à busca de soluções paliativas de sobrevivência, obrigando-os a manter relações trabalhistas de submissão. Essa "contingência" é incompreendida pela sociedade, que as responsabiliza pelos seus problemas sociais/econômicos, comparando sua constituição aos moldes dominantes.

A construção social das infâncias de crianças indígenas

Desde o período da colonização, o processo de concentração de terras vem alterando as condições das *infâncias* vividas pelas crianças indígenas do nosso país³. No início do século XVI, os colonizadores europeus desintegraram sua cultura e as inseriram como fonte de mão-de-obra compulsória. No século XVII, muitas crianças guaranis foram assassinadas e escravizadas nos engenhos do Nordeste. Esse modelo de “crescimento” foi incorporado gradualmente ao antigo estado do Mato Grosso⁴, emergindo tempos de *infâncias* com realidades sociais específicas.

A disputa territorial pelas férteis áreas mato-grossenses ignorou a presença das inúmeras tribos indígenas que nelas viviam. Ela foi alvo de vários interesses, inicialmente manifestados por Portugal e Espanha, depois por outras expedições. Mais tarde, foi disputada por paraguaios (1865-1870) interessados em obter um controle fluvial e territorial que exportasse suas mercadorias. Evidenciaram-se, durante esse período, as primeiras tentativas de apropriação ilegal das suas terras (FABRINI, 1996).

A partir dos anos de 1940, a vida das populações indígenas do estado Mato Grosso continuou a ser afetada pela chegada de migrantes, movidos pela proposta do Projeto *Marcha para o Oeste*, que os encorajava à ocupação de seus “espaços vazios”, especialmente, por meio da formação da *Colônia Agrícola Nacional de Dourados*. Em 1945, almejando amenizar a pressão popular e impulsionar o capitalismo no campo, a doação de 1.200 hectares das terras *Kaiowás* concentrou a tribo em restritas áreas demarcadas para ser preparada “à integração nacional⁵”. Essa lógica transformou a fonte de sobrevivência (terra) de crianças

³ Nessa trajetória da colonização, muitos fatores contribuíram para instaurar a distribuição desigual das terras brasileiras: a concessão de áreas a desbravadores que supriam o mercado internacional monocultor; a proibição da fragmentação das propriedades; a vinculação do número de escravos que o interessado possuía ao tamanho da doação; às demarcações ilegais; ao sistema das Sesmarias e à Lei das Terras. Em momento histórico posterior, a abolição da escravatura fortaleceu a transformação da terra de trabalho em mercadoria, explorando trabalhadores imigrantes (MARTINS, 2002).

⁴ O Estado do Mato Grosso foi dividido no ano de 1977.

⁵ Essa situação desencadeou um movimento de resistência indígena que somente foi legalmente concluído no ano de 1995, com a demarcação da área. O processo judicial tramitou até 2004.

indígenas e de suas famílias em mercadoria e em produtora de mercadoria e as expulsou por apresentarem “vocaçãõ” incompatível com os lucros almejados (BORGES, 1997).

O processo de povoamento, somado a outros fatores⁶, deixou seqüelas nas condições objetivas da vida das *crianças* indígenas. Entre elas, Xehitã-há, da tribo Oiafé, 04 anos de idade, foi impedido de crescer junto a um povo “(...) sossegado, porque tinha muita caça, pesca e mel. Não tinha nenhuma doença” (DUTRA, 1996, p. 33). A partir do contato com o homem explorador, seu cotidiano foi tomado pelas conseqüências da expulsão e do medo. Seus hábitos e sua rotina foram interrompidos quando sua terra foi ‘cedida’ à criação do gado do fazendeiro e quando a construção da casa do homem branco destruiu o cemitério de seu povo. Apavorado, Xehitã-há viu outros indiozinhos serem devorados por urubus ao esconderem-se apavoradas nas matas.

Nesse cotidiano, algumas crianças foram trocadas por alimentos. Meninas menores de 14 anos de idade se submeteram a prostituição com receio de serem executadas. Filhos e filhas indígenas sofreram as conseqüências do consumo de álcool dos pais, inconformados com a escravidão nas fazendas. O irmão de Xehitã-há foi baleado na propriedade do fazendeiro

[...] depois de matarem as pessoas adultas, partiam para as crianças que eram jogadas para cima e aparadas com a espada. Duas meninas que tentaram fugir foram apanhadas e amarradas numa árvore e em seguida foram degoladas (DUTRA, 1996, p. 35).

Da mesma forma, a expropriação interrompeu a relação social que os Kadiwéus estabeleciam com a natureza. Expulsos da terra, meninos e meninas foram impedidos de vivenciar sua cultura: brincar com *Jivebebaga* e com *chimbuva* (bonecos de madeira), participar das *Festas da Moça* (comemoração da chegada do ciclo menstrual) e de viver os rituais que definiriam o multiplicador das tradições (GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 1996).

Todo esse desenraizamento (re) construiu diferentes aspectos nas vidas das *crianças*, que se mantiveram por várias gerações. Atualmente, no Estado do Mato Grosso do Sul, a sobrevivência das tribos indígenas é preocupante. Sua

⁶ A disputa pelo domínio de poder entre os fazendeiros, a rivalidade entre as regiões sul e norte, o suborno a agrimensores; a venda de grandes áreas pela escassez de recursos e a fracassada política para formação de pequenas propriedades.

pobreza, a destruição dos costumes e os altos índices de mortes infantis também são conseqüências da privação da terra de trabalho que lhes foi imposta historicamente. A carência econômica das etnias, gerada pela escassa produção agrícola das restritas áreas demarcadas, impulsionou para a construção de um processo de resistência de permanência na terra natal. Em alguns bairros, diariamente, os cidadãos não índios “recebem” (ou ignoram) as solicitações de meninos e meninas sobre a possibilidade da doação de “um pão velho”, de “uma roupa usada” ou de “qualquer coisa”.

Avaliada pela sociedade como um ato da mendicância, essa coleta de alimentos é uma estratégia que lhes permite enfrentar a precariedade da vida e de se aproximar dos “costumes brancos”. A ação coletiva descrita, que envolve *crianças* e mulheres, não pode ser interpretada como “aversão ao trabalho”, mas como a procura de ajustamento ao mundo. Como conseqüência, a submissão desses povos ao sistema de produção capitalista denota sua escravização “(...), sua sujeição debaixo de condições escrochantes, a desintegração da vida tribal, a desmoralização e o desaparecimento” (FREIRE, 1980, p. 209).

Entre os problemas enfrentados pelas *crianças* indígenas sul-mato-grossenses destaca-se a desnutrição, que atingiu em 2003, 15% da população infantil. Em 2005, 250 foram classificadas como desnutridas (FUNASA, 2005) e, em 2007, nas aldeias Jaguapiru e Bororó, de Dourados, cerca de 200 sofriam com a doença. Além disso, entre 1985 e 2000, aproximadamente 300 guaranis praticaram suicídio, em sua maioria *crianças* e adolescentes.

Era domingo, os pais tinham saído e enquanto a irmã Lourdes Escobar, foi lavar roupa, Fortunata (10 anos) enforcou-se com uma corda de couro retirada de uma bolsa e presa às vigas da casa. A irmã foi encontrada chorando a seus pés. O primeiro suicídio de 1996 também foi de uma menina de 10 anos, na aldeia de Panambizinho, no município de Dourados. Deliane da Silva bebeu agrotóxico. Ninguém soube informar a razão do suicídio, nem seus pais, Cleonice e José Assis. Mais de 20% dos suicídios em 1995 envolveram *crianças* de até 14 anos (RIPPER, s.d, grifos nossos).

Devido à “contingência histórica” relatada, os indígenas foram impulsionados à inserção no trabalho nas usinas, nas lavouras e nas extrações de ervais. Nessa última atividade, os Caiwás vivenciaram situações trabalhistas similares ao sistema da escravidão por dívida. Atualmente, o aproveitamento da mão-de-obra indígena “ociosa” é utilizado como o argumento de defesa para a implan-

tação das usinas de cana-de-açúcar no Mato Grosso do Sul, que alardeia os “benefícios” trabalhistas que proporcionarão às referidas comunidades.

A construção social das infâncias de crianças erveiras

No antigo Mato Grosso, a inserção das famílias na exploração dos ervais foi impulsionada pela intervenção da Companhia Matte Laranjeira⁷. A empresa, uma das promotoras do monopólio agrário da região, dominou a exploração da erva-mate com a anuência do governo, a partir de 1882, que lhe concedia isenção de impostos e o direito de manter uma política particular. A *Matte* subsidiava empréstimos ao estado e interferia nas decisões políticas. Controlava a distribuição da pequena propriedade e monopolizava a exploração dos ervais. Chegou a gerir, no ano de 1922, uma receita bruta superior cinco vezes à arrecadação oficial.

As relações de poder permitiam que a *Matte* decidisse sobre as questões agrárias da região. Mantinha o monopólio das terras impedindo que os pequenos proprietários conquistassem sua independência. Tal política (‘espaços vazios’) favorecia a contratação de mão-de-obra expropriada (paraguaia, indígena e gaúcha) para sustentar sua produção, concentrada em 5.000.000 hectares de terras devolutas, revelando, segundo Souza (1992) uma indissociação entre o público e o privado.

De acordo com Farias (2002, p. 32), a Empresa, norteadada pelo princípio da acumulação primitiva do capitalismo, sem fronteiras étnicas, culturais e geográficas, subjugava as famílias erveiras “(...) na vida social, visível, invisível e simbólica estendendo-se, ainda, a outras dimensões da vida, calando vozes, apagando lembranças e, principalmente, rompendo laços de solidariedade, de cultura e de experiências de cada sujeito social”. A exploração enriquecia os sócios brasileiros, beneficiados com a situação do pós-guerra (FABRINI, 1996).

Todas essas relações de poder interferiram na vida das *crianças*, cujas *infâncias* foram delineadas pelo trabalho no carregamento dos feixes, na colheita, no

⁷ Tomaz Laranjeira, seu fundador, era membro da comissão que decidia sobre os limites entre Brasil e Paraguai. Vislumbrou lucros na possibilidade de exploração dos extensos ervais ao sul do Estado e associou-se, no ano de 1894, a uma tradicional família de políticos da província.

armazenamento e na secagem da erva. As *crianças* do mundo dos ervais podiam ser visualizadas na figura de pequenos seres humanos desnutridos, distantes da escola, que enfrentavam jornadas de trabalho sob o sol quente. Elas viviam em condições degradantes, incluindo-se as de trabalho, alimentação e moradia. Sofriam com problemas respiratórios pela exposição excessiva aos fornos. Muitas meninas tiveram seus valores humanos alterados, valorizadas como moeda de troca que saldava as dívidas contraídas pelos trabalhadores (BIANCHINI, 2000).

Em tempos recentes, a extração da erva no Mato Grosso do Sul incluiu a mão-de-obra de filhos e filhas de desempregados. O trabalho infantil é uma alternativa barata, proliferado pela ausência de mecanismos legais para proteção. Além da fadiga constante e dos problemas de saúde, os pequenos aliciados cumprem duras jornadas diárias longe da escola, se dedicando ao cuidado dos irmãos e da casa. Sr. Osvaldo, assentado no Projeto Nova Alvorada do Sul vivenciou essa situação em sua infância:

Quando a mandioca ficou velha e (*como*) não tinha farinha, nós entrávamos no mato para sobreviver cortando erva. (...) nós inventamos de trabalhar igual aos paraguaios: enrolar os pés até aqui de borracha, dentro de um sapatão. Usava botina, e saía pelo mundo: uns com facão, outros com uma foice tirando erva do meio do mato (depoimento, 2006).

As infâncias vividas por crianças bóias-frias

Além da extração da erva-mate, muitos filhos e filhas de trabalhadores sulmato-grossenses tiveram suas *infâncias* condicionadas pela exploração da monocultura da soja na região, atuando como bóias-frias nas grandes propriedades. Essa atividade se infiltrou no estado, primeiramente, como conseqüência das negociatas das elites para a concentração de terra, empregando famílias que sobreviviam em pequenas áreas cultiváveis e contratando trabalhadores - oriundos de São Paulo, Paraná e da Região Nordeste - que esperavam adquirir terras devolutas.

Na seqüência histórica, o aparecimento dessa atividade sustentou a produção agropecuária, empregando gaúchos fugitivos da escassez de terras no Rio Grande do Sul (MARTINS, 1991). De 1950 a 1969, incluiu a contratação dos trabalhadores brasileiros que retornaram do Paraguai, frustrados com “a sorte da

terra” naquele país, os denominados “brasiguaios”⁸. De volta à terra natal, essas famílias buscavam nova oportunidade. Entre as dificuldades para sobrevivência, almejavam minimizar os problemas de adaptação de seus filhos no Paraguai com a escola e com a língua. Retornando ao Brasil, e atuando como bóias-frias, se configuraram como a primeira organização de sem-terra do estado (JESUS, 2000).

Nos anos de 1960, a atividade bóia-fria no antigo Mato Grosso foi movida pela política irregular de compra e venda de terras, pelo estímulo à grilagem de áreas devolutas (de indígenas) e pelas ações de posseiros. Nas décadas de 1970 e 1980, ela foi o paliativo adotado pelos camponeses que perderam suas propriedades por terem sido excluídos das ações governamentais para modernização da agricultura - restritas aos interesses dos exportadores e do Pró-Álcool (QUEIROZ, 1995). Como resultado, a concentração de terra se ampliou e os pequenos produtores foram inseridos ao trabalho esporádico e assalariado. Essa condição de vida interferia na vida das crianças de muitas formas. Algumas, quando eram maiores, trabalhavam com os adultos. Outras, privados dos momentos de brincar, acompanhavam a rotina dos pais, como ocorreu com Adriano, na época com 01 ano de idade:

Nós pegávamos empreita de quebrar milho. Eu ia, mais o meu menino de um aninho. Deixava embaixo de uma árvore, levava bolacha, levava as coisas para ele. Deixava ele lá e ia ajudar meu marido. (...) Tinha que enrolar as pernas até aqui e esse menino mais novo meu, (...) (deixava) em cima de uma carroça com animal, enquanto eu e meu marido quebrávamos milho (Fátima-Assentamento Nova Alvorada do Sul, 2006).

No mundo bóia-fria, as relações de poder naturalizavam a exploração de crianças mais velhas, em até 12 horas diárias de trabalhos, lhes pagando R\$ 0,20 por quilo da semente de branqueária colhido (CNBB, s.d). Muitas tiveram suas *infâncias* condicionadas pelo trabalho difícil, sem descanso e sem escolas. Cresceram acompanhadas da ideologia de que a terra é um sinal de poder daqueles que são ricos ou daqueles que são ‘capazes’ de nela sobreviver com dignidade (MARTINS, 1991, 1999), ilustrada na infância de Antonio, atualmente filho de assentado no PANA:

⁸ Voltaram ao Brasil impulsionados pela mecanização da agricultura no Paraguai, por ações de gileiros e por empecilhos com o registro das terras, além da corrupção.

Meu irmão (02 anos) e eu (04 anos) fazíamos a colheita com o pai. Eu tinha um saco de sal amarrado na cintura, pra colocar o feijão (...) porque a gente era pequenininho e o saquinho de sal dava no tamanho da gente, era curtinho. A gente pegava uma ruinha de feijão e sumia (...). Quando meu irmão ficava para trás, o pai arrancava um pé de caruru, () e metia o caruru no meu irmãozinho () Minha infância foi terrível, foi um horror. Eu não tive infância (2006).

Muitos meninos e meninas acompanharam suas famílias bóias-frias nos “contratos” de aliciadores (*gatos*). O valor recebido como adiantamento era gradativamente descontado de um salário propositadamente insuficiente para cobrir as altas dívidas que abarcavam despesas com alimentação, ferramentas, vestuários e multas. Por conta dessa condição, os filhos dos bóias-frias acabavam vulneráveis vítimas do sistema: eram privados da presença paterna, recebiam a dívida dos pais como herança, eram incluídos no ritmo de trabalho em condições desumanas e eram empenhados para pagamento de empréstimos, obrigados a viver como escravos (ESTERCI, 1999).

Incluídos entre os encargos dos bóias-frias, o trabalho nas plantações e nas usinas da cana-de-açúcar adotou características do sistema de escravidão por dívida. Nessa realidade, os filhos e filhas de indígenas e de migrantes foram incluídos na luta diária pela sobrevivência. A fim de trabalhar, eram transportados em caminhões boiadeiros, rumo a uma jornada de 14 horas de labor. As precárias condições que encontravam nas fazendas contratantes os transformaram em vítimas pelos acidentes e pelo transporte irregular. Sofriam com as mutilações, com as mortes e com os envenenamentos.

No Mato Grosso do Sul, crianças brancas e indígenas, menores e 14 anos, colhiam restos de cana sob a luz de velas ou de tratores. O combate a esse tipo de exploração foi prejudicado pela influência política de empresários que financiavam deputados, pela hostilidade dos proprietários/ aliciadores e pelas ameaças impostas aos trabalhadores.

Na região do cone-sul do estado, especificamente no município de Nova Alvorada do Sul, os lucros oriundos da extinta *Destilaria Rio Brilhante* retratam o cotidiano de algumas *crianças* da década de 1980. A viabilidade da sua produção era garantida pela opressão a seres humanos desprovidos da terra de trabalho e que dela foram expulsos pelas dificuldades econômicas, pelas ações de grileiros, pela violência ou pela legislação inoperante. Durante muito tempo, as

famílias bóias-frias que ali trabalhavam (mineiras, alagoanas e indígenas) viveram sob barracos de lona em condições precárias. Contudo, uma tragédia envolvendo duas crianças desencadeou o processo de reorganização estrutural do imóvel. A primeira delas foi “engolida” pelo “sangue” eliminado durante o processo da extração da cana e a outra foi morta sob o incêndio da morada de plástico que a “protegia”, como conta Dona Maria, uma assentada da reforma agrária:

Eles estavam brincando no meio das mamonas, quintal sujo, aquele rio de vinhaça, céu aberto... Fervendo... Daqui para baixo ficou sem osso (as pernas), da química. É uma fermentação tão grande naquela garapa que (...) corta igual soda. Como o menino caiu, acabou as perninhas dele, ficou só os ossos, sabe? Aí, ele voltou morto, assim, sabe? Todo enfaixado.

Na Usina morreu um menininho queimado num barraco. O barraco pegou fogo e ele ficou desse tamanhozinho aqui. O carvãozinho dele foi enterrado dentro de uma caixinha de sapato.

Dessa maneira o “tempo de *infância*” de duas *crianças* foram interrompidas e impuseram à *Usina Rio Brilhante* prazo de noventa dias para a construção de uma vila segura para abrigar os trabalhadores. Entre muitos fatores, essa catástrofe está relacionada ao trabalho volante ausente de fiscalização, que favorece a redução de custos das empresas capitalistas mediante a exploração. Por isso, o cumprimento da medida judicial pela Usina não intencionava preservar a vida de outras *crianças* ou a de seus pais, ‘sujeitos passíveis de opressão’; apenas almejava evitar o recebimento de punições financeiras.

A situação de exploração nos canaviais do estado do Mato Grosso do Sul ainda existe. É uma realidade na qual a *criança*, um empregado não rentável, não é remunerada. Sua presença é imprescindível, pois complementa a produção familiar. Em algumas regiões do Brasil, esse sistema é denominado ‘pirulito’ (“baião-de-dois”), pois permite que o trabalho executado por “mulheres e por homens fracos” atinja a produção mínima exigida (SILVA, M., 1999).

Os anseios “consumistas” das crianças bóias-frias se resumem a livrarem-se do trabalho, a ter uma casa com comida, à possibilidade de poder freqüentar uma escola e de possuir assistência à saúde. Seus encargos impedem a realização das mais simples brincadeiras, já que o trabalho “(...) é dominante nessas cabecinhas (...)” (MARANHÃO, 2006, p. 20). Por isso,

A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância é resíduo de um tempo que está acabando (MARTINS, 1991 p.67).

A infância vivida por crianças carvoeiras

Outra perversidade que afeta a *infância* das crianças no estado do Mato Grosso do Sul é o trabalho executado nas carvoarias. No ano de 1996, essa atividade era tão preocupante que foi abarcada pelo *Programa Internacional de Eliminação do Trabalho Infantil* (OIT), visando à proteção de 1500 menores atingidos pela exploração, pobreza e exclusão social.

Edson Pereira dos Reis tem oito anos e seu sonho é jogar futebol. Um sonho que tem poucas chances de se tornar realidade. Analfabeto, ele trabalha com o pai na fazenda Financial, de propriedade da Carvão Tocantins Sul Ltda, no Mato Grosso do Sul. Edson sabe carregar forno, tocar fogo, descarregar, pegar no garfo, pegar na esteira. Não ganha nada por isso (...) Ebson Castilho, de 5 anos, também é carvoeiro e, como Edson, nada recebe. Ele diz que quando crescer quer sair da carvoaria, porque no carvão não se vê nada. Os pais, Antônio e Sueli, também querem sair, mas não podem fazer isso enquanto não pagarem a dívida de 700 reais que têm com o patrão, por despesas com comida (JORNAL DO SINTEL, s.d).

A extração do carvão foi introduzida no antigo Mato Grosso, no ano de 1974, como estratégia para remediar o fracasso de dois projetos federais que almejavam integrar a região ao restante do país. Essa foi uma ação do Governo Brasileiro para alavancar seu desenvolvimento industrial, eliminar as desigualdades regionais e proporcionar desenvolvimento por meio da geração de empregos.

O *Projeto Maciço Florestal* intencionava que a madeira explorada no cerrado mato-grossense suprisse a demanda das regiões sul e sudeste do Brasil. Para isso, delimitou uma área de 500 mil hectares no município de Ribas do Rio Pardo para o plantio do eucalipto que fabricaria a celulose. Contudo, tal empreendimento foi inviabilizado pela crise do petróleo e impediu a instalação das fábricas. Para reduzir os prejuízos, como paliativo, os investidores (reflorestadoras,

proprietários das terras e as abastecedoras das siderúrgicas mineiras) passaram a explorar a floresta abandonada e inauguraram as primeiras empresas de carvão da região, que se consolidaram pela sua rentabilidade: facilidades para o reflorestamento, exigências mínimas de tecnologia, mão-de-obra barata e escrava e ausência de controle fiscal/ambiental.

No Mato Grosso do Sul, essa atividade - que fornece energia subtraindo a energia de *crianças* (OIT, 2001) - chegou a ser explorada na condição de semi-escravidão. A exploração sobrevive à custa do sacrifício das *infâncias* de muitos meninos e meninas. Os maiores se transformaram em pequenos trabalhadores braçais: ajudam no carregamento e no processo de retirada do carvão quente. Com péssimas condições de trabalho e moradia, alimentam os fornos e armazenam o produto. Enfrentam problemas respiratórios, perda gradativa da visão, doenças músculo-esqueléticas, sensibilidade cutânea e acidentes de trabalho. Fora das salas de aula, vivem "(...) uma vida de migração com as famílias, numa rotina quase que escrava" (V.V. A. A, 1999, p. 221). A exposição a bruscas temperaturas e à fumaça, a jornada excessiva, o trabalho noturno, a falta de proteção e de descanso são os fatores que condicionam suas vidas:

O cenário de uma carvoaria é medonho. O calor dos fornos chega a mais de 40 graus, a fumaça asfixia e a poeira do carvão entra pelos poros e narinas. Um trabalhador fica em média 10 horas por dia abastecendo, retirando ou colocando fogo nos fornos. À noite, na hora que seria a do descanso, a família é obrigada a vigiar cada forno para evitar o risco de uma explosão. As crianças trabalham como adultos, envelhecem antes do tempo, não tem brinquedos e a maioria nunca foi à escola (JORNAL DO SINTEL, s.d).

Liana, 15 anos - é carvoeira do Mato Grosso do Sul, como 2.500 outras crianças do mesmo Estado. Frequentou a escola durante três anos, sabe "desenhar" o nome, mas não sabe ler. Reclama de problemas respiratórios. A jornada de trabalho começa às 5 da manhã e vai até às 18 horas, às vezes, prosseguindo noite adentro. Não ganha salário. Ajuda a aumentar a produção da família (MARANHÃO, 1996).

A infância vivida por crianças acampadas

Mas, apesar da realidade descrita acima ser revoltante e de impor um crédito na possibilidade de alterações do contexto social, existem modelos de

luta que têm permitido a criação de possibilidades de resistência, desencadeando a luta pela reconfiguração de outras *infâncias*: a *infância sem-terra* que se articula para se transformar em *infância com-terra*. Esses embates contam com o apoio de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Para conquistar uma terra de trabalho, juntamente com as famílias, as “*crianças da lona*” vivenciam os percalços da vida à beira do asfalto. Quando ingressam na luta travada pelos movimentos sociais, carregam consigo as marcas da construção histórica dos períodos anteriormente relatados. A perspectiva de ser “patrão de si mesma” e a busca pela “terra prometida” são anseios apropriados do legado que lhes foi deixado: a carência de emprego, a exploração e a frustração com a sobrevivência nas cidades. Lutando pela reforma agrária, elas representam simbolicamente os anseios infantis de todos os excluídos nesse país desde sua fase colonial. De certa forma, ao buscar a retomada da terra (ou a conquista dela), exigem o resgate dos direitos que foram negados a todos os meninos e meninas *bóias-frias*, *erveiros*, *carvoeiros* e tentam alterar a realidade desse grupo etário que muito é afetado pelas consequências da desigual distribuição de terras no Brasil.

No tempo da lona, a *luta pela terra*, o *trabalho* para outrem e as *brincadeiras* são as atividades que, geralmente opostas, se infiltram com características particulares nos cotidianos das crianças e dos jovens. Imagens fotográficas e a memória de atores que foram acampados revelam sua presença em diversos espaços. Nos anos de 1990, por exemplo, nos momentos de embate, os meninos e meninas do Acampamento 08 de Março (Itaquiraí- M.S) consolidavam estrategicamente uma comissão de apoio que, exibindo mensagens de protesto, protegia a manifestação do grupo adulto. Elas “(...) saíam com a bandeira do MST correndo. Eram as primeiras a chegar. Não tinham medo” (Nice, referindo ao acampamento do Guaçu- Itaquiraí, 2007).

Por tudo isso, lutando contra a ideologia dominante, elas enfrentaram novas formas de preconceito. No município de Nova Alvorada do Sul (MS), na década de 1990, os estudantes sem-terra da Escola do Ipezal eram discriminados.

A gente saía da escola todo dia e os colegas gritavam: ‘olha os sem-terra, olha os sem-terra’! Por causa disso, a gente provocava também e dizia: ‘Olha os sem-nada, olha os sem-nada’! (Kelly, sobre o acampamento PANA, 2005).

Tal ideologia era compartilhada e reforçada pela prefeitura municipal, que lhes destinava o caminhão do lixo para transporte, impondo-lhes situações de risco:

O caminhão de lixo quase tombou. Foi um pampeiro, um gritava por Deus. Quando parou, que fez aquele (movimento) para lá, para cá, todo (mundo) parou lá dentro, não caiu ninguém. Tinha bastante (aluno) (Rubens, ex- aluno do Acampamento PANA, 2005).

Com doze anos comecei a estudar no Ipezal em uma camionete que puxava lixo, uma D10, fez uns banquinhos e colocou uma capota. A gente saía do acampamento para estudar lá no Ipezal à noite. A gente saía cinco e meia, seis horas e voltava meia noite, meia noite e meia (...). Quando eram três horas da manhã a gente acordava e ia para a roça. Quando não era algodão, era arrancar feijão, catar broto para não bater nas máquinas. E foi praticamente o ano inteirinho. Estudando e trabalhando quase sempre, quando tinha serviço a gente ia direto (Antonio, aluno do Acampamento PANA, 2005).

Além disso, viajando nos ônibus escolares, nos dias de chuva os estudantes acampados eram “esquecidos pelo motorista”. Algumas vezes foram obrigados a viajar acomodados “(...) na caixa quente do motor” (professora Aparecida-Assentamento PANA, depoimento, 2005). Para alguns, essas dificuldades refletiram na construção de uma parca auto-estima, afastando o sonho da escola.

O preconceito oriundo dos estudantes “sem-nada” e dos motoristas revela ideologias preconceituosas apropriados da mídia, dos padrões latifundiários, dos políticos, dos adultos e do desconhecimento das causas históricas. As crianças da lona eram alvo de *seres humanos igualmente expropriados*, que, contudo, consideravam-se superiores por serem filhos de assalariados. Desconheciam que, assim como os sem-terra, elas não possuíam um lugar para morar e que também vagavam de um lugar a outro na busca de serviços esporádicos. Somente eram ‘consideradas cidadãs’ porque não causavam “transtornos” à sociedade reivindicando seus direitos.

Lutando pela terra, a vontade de conquistar um lote impõe às crianças da lona a presença de situações nunca imaginadas por *crianças* de outras realidades: o enfrentamento do frio, da fome, do cansaço e as batalhas com os latifundiários.

Lembro das lonas, dos ventos, mas era vento! Segurava num canto, segurava no outro... Quando estava frio tinha que botar um capotão por que senão,

acho que o sereno, n/e ? A lona ficava toda molhada e pingando na gente. Isso que eu lembro: do vento. Teve uma vez, véspera de eleição, que eu segurei num canto e minha mãe no outro, tudo chorando. Sumiu roupa que nós nunca achamos (Momentos da infância de Kelly no acampamento).

O trabalho efetivado nas fazendas próximas do acampamento (não revelado pela mídia) ensina-lhes a necessidade de sobrevivência e promove a internalização precoce da responsabilidade adulta. Por ele, muitas negligenciam suas necessidades: dormir, brincar, descansar, estudar e até de poder optar por “colaborar” com os pais nas atividades bóias-frias nas fazendas próximas aos acampamentos.

Fomos muito massacrados pelos fazendeiros. Eu chorei bastante. Eu pensava que eu não ia mais ver meu pai. Lembro tudinho. Clareava tudo nos barracos (tiros de espingarda). Estava no barraco mais meu pai. Ficava tudo no chão (protegidos) porque, assim, se eles metessem bala seria tudo mais por cima. Deitava tudo no chão (Momentos da infância de Alcione no acampamento).

Em algumas situações, além de ficarem adultas precocemente, elas sofrem com as sequelas trazidas pela necessidade do trabalho, em uma etapa, que, segundo SILVA, M. (1999) seus corpos acabam divididos entre o mercado produtivo e em corpo brincante. Além disso, o labor extenuante compromete seu desenvolvimento intelectual, pois são impedidas de freqüentar a escola para se apropriar dos conhecimentos sistematizados.

É interessante salientar que, enquanto trabalham ou lutam pela conquista da terra, os pequenos sem-terra, em determinados momentos, resgatam sua “condição de criança”. Mesmo efetuando as atividades e os papéis dos adultos, eles “burlam” sua realidade. E, algumas vezes, são criticados pelos pais, que os caracterizam como irresponsáveis, imaturos, e “infantis”... Eles ignoram que essa é uma capacidade que seus filhos possuem, denominada pela Sociologia da Infância de *transposição emocional*, que permite que eles transponham as atividades reais “(...) para o prazer de brincar no mundo que é de faz-de-conta, mas que é levado totalmente a sério” (SARMENTO, s.d, p. 15).

Além de trabalhar, as crianças acampadas brincam, andam de bicicleta, jogam bola, conversam. No tempo da lona, muitas atividades oferecem importantes oportunidades para que elas possam experienciar o mundo longínquo de seu domínio, como as situações imaginárias, que, contém regras sociais de comportamento que permitem que elas pensem sobre sua posição no

mundo social, que ajam como lutadoras. Também estudam, acompanham a rotina dos adultos no trabalho sazonal, nas reuniões do movimento social, no planejamento e na execução de situações estratégicas que permitirão a conquista da terra prometida. De forma específica, ensaiam seus futuros papéis e valores na terra, espelham-se nas observações e nos ensinamentos dos mais experientes.

O brincar (ou a distração nos momentos de trabalho) é realizado pelas crianças de maneira particular (vinculado às suas condições, valores etc.) e, ao mesmo tempo, comum (todas elas experienciam dificuldades desencadeadas pela desigual questão agrária). Mas, isso não é um déficit, é uma atividade inerente a todo ser humano, que, no caso delas, é realizada de forma séria, com linguagens e competências específicas que lhes permitem explorar o mundo. É um processo que permite que enfrentem situações difíceis. Brincando, as crianças conseguem transportar “(...) o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (SARMENTO, 2003, p. 10).

Considerações Finais

Observa-se que a divisão territorial delineada no estado do Mato Grosso do Sul trouxe sérias conseqüências à vida das *crianças*, condicionadas por interesses e necessidades estabelecidos pelos adultos. Suas políticas de colonização, as de agricultura e, atualmente, as usinas de cana-de-açúcar, apesar de não considerarem suas particularidades, lhes imputaram situações análogas, como a migração e o trabalho. Como conseqüência, suas *infâncias* assumem características distintas da etapa ideal definida pela sociedade: *uma fase da vida na qual a criança estuda, brinca, não se envolve com problemas e que tem respeitadas as suas fases de crescimento*. As *infâncias* vividas por filhos (as) das famílias desprovidas da terra de trabalho foram (e ainda são) mediadas pelas condições objetivas que a *terra* lhes proporcionou ou que lhes negou, “neutralizando” suas etapas “naturais” de viver como uma criança.

Os problemas agrários no estado marcaram drasticamente suas vidas devendo ser evidenciados como conseqüência de um processo que privilegiou uma minoria dominante por meio de relações de poder, favorecimentos polí-

ticos, violência e situação econômica. As grandes propriedades foram deixadas como herança à infância da classe dominante, favorecendo o “aproveitamento” da mão-de-obra desfavorecida como força de trabalho. Essa prática se mantém devido à inexistência de trabalho familiar no campo, gerada pelo sistema latifundiário que não mede esforços para beneficiar-se da população desprotegida.

No campo brasileiro o trabalho infantil é aceito por empresários e por famílias. Os primeiros “apreciam” a contratação de crianças pela sua condição de explorado (submissão, baixos salários, disciplina, ausência de benefícios, proteção e sindicalização). Valorizam suas “(...) mãos ágeis, corpo obediente e pouco exigente (...)” (RIZZINI, 1999, p. 388). Já, as famílias são motivadas pela pobreza. Quanto mais carência, maiores os índices dessa situação.

Todo esse contexto é fortalecido pela inércia na implantação e elaboração de políticas públicas que focalizem as questões sociais, objetivando questionar e alterar os níveis de concentração de terras. Isso invalida o status do estado do Mato Grosso do Sul de ser o maior criador bovino e de estar em quarto lugar entre os maiores produtores de soja do país, na medida em que suas crianças ainda são vitimadas pela fome, pela falta de perspectiva e são obrigadas ao contínuo do trabalho volante.

Apesar das dificuldades elencadas, os meninos e meninas que sofrem as conseqüências pela falta da terra não devem ter sua diferença caracterizada pela ausência ou pela incompletude, como às vezes alardeiam as comparações. A luta pela terra propicia o seu contato com a perseverança e com a coragem. Eles experenciam aprendizagens positivas: tornam-se autônomos em relação à sua sobrevivência, alcançam liberdade e instâncias de decisão pessoal, aprendem um ofício, não são infantilizados pelos adultos, desenvolvem habilidades lingüísticas/lógico-matemáticas e participam de discussões sobre a situação do nosso país, apropriando-se de conceitos pouco veiculados nos meios favorecidos.

As crianças sem-terra possuem características próprias, que, somadas à sua classe social, cultura, gênero e etnia resultam em infinitas e importantes capacidades. São atores ativos que tiveram suas vidas determinadas pela falta da oportunidade de trabalho em uma terra familiar, mas que se são capazes de se opor à “herança” recebida. Isso as torna seres humanos que possuem natureza

ativa e na especificidade em sua geração. Suas histórias de vida realçam (...) a sua diferença como categoria geracional distinta, nos planos estrutural e simbólico (SARMENTO, 2000, p. 08).

Resumo: O presente artigo contempla parte dos resultados de pesquisas realizadas no âmbito da reforma agrária brasileira. Desoculta as conseqüências que a desigual distribuição de terras efetivada no estado do Mato Grosso do Sul gerou para as *infâncias* vividas por filhas/filhos de trabalhadores sem-terra. A relação estabelecida entre a carência da terra de trabalho e o delineamento de diferentes *infâncias* foi sistematizada por meio de um resgate bibliográfico e da História Oral de vida de sujeitos que foram assentados pela reforma agrária. Como resultado, revela como uma estrutura calcada em bases latifundiárias condicionou a vida de crianças indígenas, erveiras, carvoeiras e bóias-frias residentes em um estado cujas áreas particulares delineiam-se com proporções vezes superiores às da média nacional.

Palavras-chaves: crianças- reforma agrária- trabalho infantil.

Abstract: The present article contemplates part of the results of researchS carried out among the agrarian reform realty. It argues the consequences that the different land distribution accomplished in the Mato Grosso do Sul generated for infancies lived for children/children of workers. The established relation enters the lack of the work land and the delineation of different infancies was systemize by means of a bibliographical rescue and of the Verbal History of life of subjects that were settled by the agrarian reform. As result, it discloses as a latifundium structure conditioned the life children and residents in a state whose particular areas delineate with ratio superior times to the ones of the national average.

Keywords: children- agrarian reform- infantile work.

Referências

ALMEIDA, Rosemeire. *A (re) criação do campesinato: identidade e distinção nos campos sul-mato-grossenses*. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, Presidente Prudente, São Paulo.

BIANCHINI, Odaléia da Conceição Deniz. *A Companhia Mate Laranjeira e a ocupação da terra do sul de Mato Grosso (1880-1940)*. Campo Grande (MS): Editora UFMS, 2000.

BORGES, Maria Stela Lemos. Violência e peonagem em Mato Grosso do Sul: o legado da região de Três Lagoas. In: VI Encontro de História do MS. História, memória e identidades. Anais. Dourados (MS): ANPHU, 2002, p. 113-29.

CNBB. Reforma Agrária: compromisso de todos. In: <http://www.cnbb.org.br/estudos/conflica2.html>. Acesso em 26.02.2005, s.d.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Criança indígena é mais discriminada*. In: <http://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em 01.07.2007, 2004.

- DUTRA, Cícero Alberto dos Santos. Ofaíé. Morte e vida de um povo. In: *Instituto Histórico e geográfico de MS*. Campo Grande, 1996, p. 28-72.
- ESTERCI, Neide. A dívida que escraviza. In: VV.AA. *Trabalho escravo no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: CPT/Loyola, 1999, p. 101-125.
- FABRINI, João Edmilson. *A posse da terra e o sem terra no sul de Mato Grosso do Sul e o sem-terra*. O caso Itaquiraí. 1996. Dissertação. Universidade do Estado de São Paulo, Pres. Prudente, São Paulo.
- FARIAS, Marisa de Fátima Lomba. *Assentamento Sul Bonito: as incertezas da travessia na luta pela terra*. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Estado de São Paulo: Araraquara, São Paulo.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FUNASA. *Esclarecimento sobre óbito de criança indígena em Dourados (MS)*, 2005. In: <http://www.funasa.gov.br>. Acesso em 12.07.2007.
- GONZÁLES, Elbio N.; BASTOS, Maria Inês. O trabalho volante na agricultura brasileira. In: PINNSKI, Jaime. *Capital e trabalho no campo*. São Paulo: Hucitec, 1977, p. 25-48.
- GOVERNO DE ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Núcleo de Educação escolar Indígena. *Escolas das aldeias Bodoquena e Campina - Bodoquena*. Relatos e fatos Kadiwéu. Campo Grande, 1996.
- JESUS, Valdirene Gomes dos Santos de. *Educação Rural de MS: uma análise histórica*. 2002. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Carlos, São Carlos (SP).
- JORNAL DO SINTEL. *Trabalho*. Moderna escravidão. In: <http://www.sinttelrio.org.br/01escrav.htm>. Acesso em 02.03.2005.
- MACIEL, Nely Fátima de. A luta pela terra entre os índios Kaiowá e os colonos no Distrito de Panambi, município de Dourados, Mato Grosso do Sul. In: VII Encontro de história de Mato Grosso do Sul. *Anais*. Campo Grande, 2004, CD room.
- MARANHÃO, Malu. Crianças do campo - do Berço para o batente. In: *Revista Sem fronteira*, n. 247 – Dez, 1996, p. 20. Disponível em: <http://ospiti.peacelink.it/zumbi/news/semfro/sf1996.html>. Acesso em 21 jan. 2005.
- MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos. A criança na luta pela terra e pela vida. In: _____. *O massacre dos inocentes. A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991, p. 51-80.
- MARTINS, José de Souza. A escravidão nos dias de hoje e as ciladas da interpretação. In: VV.AA. *Trabalho escravo no Brasil contemporâneo*. São Paulo: CPT/Loyola, 1999, p. 127-164.
- MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo*. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO INFANTIL. *Boas Práticas de combate ao trabalho infantil*. Os 10 anos do IPEC no Brasil. Brasília: OIT, 2003.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO INFANTIL. *Combatendo o trabalho infantil*. Guia para educadores. IPEC, Brasília: OIT, 2001.
- PEREIRA, Altamira. *A combinação do arcaico e do moderno na reprodução do capital: A exploração do trabalho nas carvoarias de Ribas do Rio Pardo/MS*. Disponível em: http://www.lead.uerj.br/VICBG-2004/Eixo1/E1_145.htm. Acesso 02 mar 2004.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord). *As crianças*. Contextos e identidades. Centro de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 32-67.

PROJETO BRASIL URGENTE. *Bandeirantes heróis ou vilões*. Disponível em: http://www.expo500anos.com.br/painel_32.html. Acesso em 25 fev. 2005.

QUEIROZ. Paulo Roberto Cimo. Breve roteiro das transformações no campo sul-mato-grossense entre 1970 e 1975. In: *Revista da Geografia*. Campo Grande-MS, n. 08, p. 33-40, 1995.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia.; JAMES, Allison. *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p. 73-96.

RIBEIRO, Adriane S. et al. *O agronegócio da erva-mate: um grande potencial sul-mato-grossense a ser explorado*. Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Agronegocios/AGRO01>. Acesso em 21 abr. 2004.

RIPPER, J.R. *Guaranis*. Miséria e morte de um povo. Disponível em: <http://www.sinttelrio.org.br/05indios.htm>. Acesso em 25 fev. 2005.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary. Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 376- 406.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: ----.; CERISARA, Beatriz (Orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas*. Porto: Asa, 2003, p. 09-34.

SARMENTO, Manoel Jacinto. _____. Imaginário e culturas da infância. s.d. Disponível em: <http://www.old.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em 15 jan. 2006.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. *A luta pela terra*. Experiência e memória. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2004.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. *Errantes do fim do século*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

SOUZA, Cláudio freire. *A terra e o homem*. A luta dos sem-terra e a educação nos assentamentos do sul de Mato Grosso do Sul. 1992. Dissertação. (Mestrado em História) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

VV.AA. *Trabalho escravo no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: CPT/Loyola, 1999.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Maio de 2009

Ensaio

À luz da fabulação – as aventuras do barão de münchhausen como proposta de crítica ao aufklärung – algumas palavras

Álvaro Alfredo Bragança Júnior

Professor do Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
alvabrag@uol.com.br

Sob o cetro da *Vernunft*, a Razão para os alemães, delineou-se na Europa o Século das Luzes, como passou a ser conhecido na História a décima oitava centúria do calendário cristão. Em busca do crescente aperfeiçoamento do Homem, cujas bases filosóficas, já no final do século anterior, apontavam para a predominância dos postulados cartesianos e empiristas, elege-se a sentença de Descartes, *cogito ergo sum*, como o centro da própria reflexão sobre o porquê do ser humano e do mundo. Como instância máxima para se chegar às respostas procura-se na ciência os verdadeiros caminhos do saber¹. Parecem esgotadas as tentativas de uma escolástica tardia ou a mera aceitação dos dogmas religiosos para a explicação dos fenômenos sociais. Deus cede lugar ao indivíduo racional, que se pauta pela sua própria “luz” interna, advinda do conhecimento. Almeja-se a emancipação do Homem através do *Aufklärung*, como bem define Kant:

Ilustração é a libertação do homem de sua situação e dependência espiritual, da qual ele próprio é culpado. Dependência espiritual é a incapacidade de fazer uso da razão sem recorrer à orientação de outros².

Sapere aude! “Ousa saber” é o lema desses homens, que em França compunham a Enciclopédia e em terras alemãs os sessenta e quatro volumes do Léxico de Zedler. Como o ciclope de um olho que tudo via, ambicionava-se o

¹ - Onde temos em *ciência* a presença da forma verbal originária de *scire*, “saber”.

² - Cf. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Ilustração In: LANGENBUCHER, Wolfgang. *Antologia humanística alemã*. Porto Alegre: Globo, 1972 p. 52

domínio do saber e isso afigurava-se apenas possível por intermédio do crivo da Razão.

Tal onda de idéias revolucionárias varreu a Europa a partir da primeira metade do século XVIII. Como bem assevera Wolfgang Beutin, no caso específico da Alemanha,

os fundamentos do *Aufklärung* eram os seguintes: apelo à razão como medida do agir social e individual, valorização do aquém, imagem positiva do ser humano, igualdade de todos os homens, luta pelos direitos humanos para todos, crítica à religião, crença no progresso.³

Tais assertivas para a postura do novo homem repercutiram decisivamente no fazer literário alemão. Podemos, esquematicamente, configurar duas fases do pensamento iluminista⁴ na Alemanha. Em um primeiro momento, cujo principal representante seria Johann Christoph Gottsched (1700-1766), concebia-se a literatura como imitação da Natureza, força motriz do universo associada à Razão e à arte poética, cabendo ao literato pautar-se pela *Vernunft*. Gottsched, por ser adepto do teatro clássico francês, considera a fábula como o cerne do drama. A partir da segunda metade daquele século, devido às influências pietistas do norte da Alemanha⁵, dilui-se o exagero racionalista e surge a figura eminente de Gotthold Ephraim Lessing (1724-1781), que assenta definitivamente a burguesia no drama alemão e estabelece com seus escritos teóricos a valoração da crítica literária.⁶ O escritor de Kamenz também compôs fábulas, transformadas em epigramas, onde seu fundo didático-moralizante refletia nitidamente posições pessoais do autor.

Este panorama literário, aqui rapidamente esboçado, possuirá a partir da década de setenta sua contraparte sentimental com a irrupção do movimento *Sturm und Drang*, “Tempestade e Ímpeto”, que tem no drama homônimo de Friedrich Maximilian Klingler (1752-1831), publicado em 1776, sua eclosão. Agora,

³ In: BEUTIN, Wolfgang *et alii*. *História da literatura alemã*. Tradução de Anabela Mendes *et alii*. Lisboa: Apáginastantas, Edições Cosmos, 1993. V. I, p. 186

⁴ O termo alemão *Aufklärung* significa literalmente “Esclarecimento”. Em português encontram-se as formas Iluminismo, Esclarecimento e Ilustração, todas possuindo em seus étimos referências à *claridade e luz*.

⁵ Fogem ao escopo deste artigo considerações mais profundas acerca das especificidades do pietismo.

⁶ Sobre Lessing e sua importância no *Aufklärung* cf. BARNER (1975).

de forma revolucionária, o subjetivo toma o lugar de preponderância do objetivo, pois no turbilhão de sentimentos da alma humana residiria a verdadeira sabedoria.⁷

No início de 1786 ocupava-se Goethe com seus estudos de botânica e das ciências da natureza, para mais tarde, em setembro, partir em sua viagem à Itália, ponto central na mudança de ótica de sua produção literária. Neste mesmo ano, Gottfried August Bürger (1747-1794) publicava as *Baron Münchhausens Erzählungen seiner wunderbaren Reisen und Kriegsabenteuer in Rubland*, “Os contos do Barão de Münchhausen sobre suas maravilhosas viagens e aventuras bélicas na Rússia”. Bürger, um *Sturm und Dränger*, via na poesia popular um meio para a integração de todas as camadas sociais. Com as aventuras do Barão de Münchhausen ele acreditava na possibilidade de unir o inteligível ao cômico e ao fantástico. Quem era, contudo, a personagem central dessas histórias?

Karl Friedrich Hyeronimus, Barão de Münchhausen, nasceu em Bodenwerder, Westfália, em 11 de maio de 1720, vindo a falecer com a idade de setenta e seis anos na mesma cidade em 22 de fevereiro de 1797. Durante sua existência fora pajem servindo ao Duque Anton Ulrich de Braunschweig, acompanhando este em sua viagem à Rússia e sendo promovido a tenente em 1740. Após doze anos de ofício nas armas, tendo sido oficial de carreira, retirou-se definitivamente para a sua propriedade em Bodenwerder. Segundo fontes da época, era um apaixonado caçador e após uma vida aventureira em terras estrangeiras, inclusive tendo tomado parte em duas guerras contra os turcos, costumava entreter seus convidados em sua propriedade com as mais inacreditáveis histórias de combates, caçadas e de acontecimentos fora do comum, as quais teriam ocorrido em suas perambulações. Dezessete destas histórias, que são atribuídas ao Barão, apareceram pela primeira vez impressas em 1781 no *Vademecum für lustige Leute* e foram quatro anos mais tarde acrescidas e traduzidas para o inglês por Rudolf Erich Raspe com o título de *Baron Münchhausens narrative of his marvellous travels and campaigns in Russia*. Em 1786, Bürger vertia para o alemão a segunda edição inglesa e acrescentava a esta treze histórias, conferindo-lhe sua forma definitiva.

⁷ Sobre o *Sturm und Drang* cf. o capítulo *Sturm und Drang* em BÖSCH (1967, pp. 221-262)

À guisa de informação, arrolamos a seguir as histórias publicadas na compilação de Bürguer:⁸

- a) Viagem à Rússia e São Petersburgo;
- b) Histórias de caça;
- c) Dos cães e dos cavalos do barão de Münchhausen;
- d) Aventuras do barão e Münchhausen na guerra contra os turcos;
- e) Primeira aventura marítima;
- f) Segunda aventura marítima;
- g) Terceira aventura marítima;
- h) Quarta aventura marítima;
- i) Quinta aventura marítima;
- j) Sexta aventura marítima;
- k) Sétima aventura marítima. Narrativas autênticas de um companheiro do barão que tomou a palavra na ausência deste;
- l) O barão retoma sua narrativa;
- m) Oitava aventura marítima;
- n) Nona aventura marítima;
- o) Décima aventura marítima.
- p) Segunda viagem à lua;
- q) viagem através da terra e outras aventuras notáveis.

Pela simples leitura dos títulos dos capítulos, nota-se que todas, à exceção do capítulo XII (letra k), seriam “autênticas” histórias do oficial de Bodenwerder. Destes, dez poderiam ser compreendidos dentro de um “ciclo de aventuras marítimas”, dois dentro de um “ciclo de viagens”, dois dentro de um “ciclo de aventuras bélicas contra os turcos” e dois fariam referência a um “ciclo de aventuras com animais”.⁹ Tomemos como rápido exemplo para análise de sua linguagem textual, três de suas mais conhecidas façanhas para posteriores comentários sobre o seu caráter antiiluminista.

Texto 1 – Ciclo de viagens - *Münchhausen na Rússia*¹⁰

Durante o inverno, Münchhausen viajou à Rússia a cavalo. Ao entardecer, quando já escurecia, ele ainda não encontrara uma guarida para a noite.

⁸ Utilizamos em nossa análise BÜRGER, G. A.. *Aventuras do barão de Münchhausen*. Tradução de Moacir Werneck de Castro. Belo Horizonte: Vila Rica, 1990.

⁹ Proposta de classificação nossa.

¹⁰ Devido à limitação deste trabalho, optamos por apresentar uma versão reduzida das duas primeiras aventuras, que foram por nós traduzidos e adaptados para o português a partir da obra de Rosemarie Griesbach, *Deutsche Märchen und Sagen*. 8 ed. München: Max Huber, 1977, p. 70-72. A terceira aventura encontra-se em BÜRGER (1990, p. 46-47).

Somente a neve podia ser vista. Ele amarrou, então, seu cavalo a uma pontiaguda estaca de construção que se sobressaía da neve – assim, pelo menos, ele acreditou. Deitou-se na neve, então, sobre cobertores e casacos e adormeceu. Ao despertar, ficou muito surpreso, pois encontrava-se no átrio de uma igreja no meio de um vilarejo. Ele procurou por seu cavalo e finalmente percebeu, que o mesmo estava amarrado ao catavento da torre da igreja. Lá em cima estava ele agora pendurado. É que durante a noite a neve, pela qual o vilarejo tinha sido coberto na noite anterior, derretera. Com a sua pistola ele arrebentou a correia com a qual prendera o cavalo. O animal caiu sem sofrer ferimentos e Münchhausen prosseguiu sua viagem.

Texto 2 – Ciclo de aventuras bélicas contra os turcos – *O passeio na bala de canhão*

Durante a guerra, uma cidade inimiga fora sitiada. Todos gostariam de saber, qual era a situação dentro dela, todavia não se podia enviar nenhum espião para dentro da referida cidade. Münchhausen estava de pé ao lado de um canhão, que naquele momento disparara uma bala em direção à fortaleza inimiga. Com decisão, Münchhausen rapidamente pulou sobre a mesma e “cavalgou” para a cidade. No entanto, no caminho, ele começou a ter medo de sua própria audácia. Ele não duvidava que entraria são na cidade, porém de lá sairia ferido. Nesse ínterim, ele se deparou com uma bala de canhão que voara da cidade em direção oposta. Rapidamente, ele mudou de bala no ar, montando sobre a bala inimiga em direção ao seu acampamento, lá chegando em segurança.

Texto 3 – Ciclo de aventuras com animais – *Encontro com um lobo*

De outra vez, fui acochado tão de perto por um lobo que não tive, para me defender, outro remédio senão meter-lhe o punho pela goela a dentro. Impelido pelo instinto de conservação, enterrei-o cada vez mais profundamente, a tal ponto que todo o meu braço ficou lá dentro. Mas, que fazer depois? Pensai um pouco em minha situação: cara a cara com um lobo! Asseguro-vos que a coisa não estava para gentilezas: se eu puxasse o braço, o animal infalivelmente me pularia em cima, pois tal era a intenção que eu lia com toda clareza em seu olhar chamejante. Num átimo, agarrei-lhe as entranhas, puxei-as, virei o bicho pelo avesso, como se fosse uma luva, e larguei-o morto na neve.

Como caracterizar as histórias acima dentro de uma visão antiiluminista? Se partirmos de uma simples observação quanto ao enredo dos textos, nota-se a tentativa de se coadunar o fantástico e o maravilhoso a um plano real. Essa transposição evidencia-se na primeira história no momento em que o Barão vê

seu cavalo preso ao catavento e consegue, com um disparo certeiro, livrá-lo e o animal chega ao solo incólume. Na segunda aventura, a mudança de direção sobre a bala de canhão em pleno ar já apresenta o elemento de inverossimilhança, no entanto, confere-se ao protagonista seu caráter humano ao se registrar que ele tem medo de sofrer as conseqüências de seu ato temerário, como se o barão contrapusesse ao fantástico um argumento racional de base emocional, ou seja, o sentimento de medo. Pode-se, do mesmo modo, tentar analisar a terceira aventura a partir do ponto de vista real: o grande caçador, acuado por uma fera, deve utilizar sua astúcia e habilidade para, em uma fração de segundo, livrar-se do animal feroz. Ao colocar as entranhas do animal para fora, o Barão inverte a lógica iluminista, centrando a sabedoria instintiva do *Sturm und Drang*, no lugar da razão.

As histórias que deram a Hieronymus Karl Friedrich von Münchhausen uma fama universal são produto de uma tradição popular alemã, que se intensificou durante o Século das Luzes. Pelo seu lado erudito, suas origens remontam às tradições fabulísticas de Esopo, Fedro, Aviano, na Antigüidade Clássica, aos *exempla* e fábulas medievais de Marie de France, por exemplo, chegando na Idade Média Tardia à criação das farsas – *Schwänke* – e aos *Volksbücher* – livros populares – de fins do século XV e início do século XVI, no que concerne a um caráter mais popular da criação dos motivos. Charles Perrault e La Fontaine, no século XVII, fixam as bases para as fábulas e contos¹¹ modernos, que têm na redescoberta e valorização do povo como agente e repositório das tradições culturais da sociedade, dentre as quais a poesia, um dos principais pontos de ação do movimento *Sturm und Drang* e do Romantismo alemães. Em nosso ver, nesse momento, podem ser inseridas as histórias de Münchhausen.

Em alemão, como afirma Laura Sandroni, a palavra *Märchen* “significa os mais diferentes tipos de contos: contos de amor, de animais, contos burlescos e lendas, histórias de humor, de mentiras e de horror”¹², para depois sumarizar seu público-alvo e objetivos, classificando-os como

¹¹ Convém ressaltar que a palavra *conto* é originária do latim *computare*, daí em português “contar”, que, em princípio, é um ato eminentemente oral, passível de acréscimos, razão pela qual se cristalizou dentro da fraseologia popular, *quem conta um conto, aumenta um ponto*.

¹² Cf. SANDRONI in: CADERNOS DE LETRAS (19987:9).

destinados indiferentemente a crianças e adultos, são narrativas que os marginalizados, os velhos, as babás, os pastores e os soldados contavam em suas horas de folga e, seduzindo os ouvintes em volta das fogueiras e das lareiras, com seus sonhos de um mundo melhor e mais justo.¹³

Nas peripécias do Barão, porém, não há lições morais veiculadas explicitamente. Nosso contador de histórias entretece o público nobre com suas ações aventurosas, obviamente frutos de sua imaginação fértil, embora satirize várias vezes a própria nobreza e seus costumes:

Prefiro falar-vos, enfim, daquelas festas, daqueles exercícios cavaleirescos, daquelas ações de raro brilho, que melhor adornam um gentil-homem do que tiradas pedantes em latim ou grego, ou do que esses saquitéis de perfume, essas gatimonthas e essas piruetas de franceses metidos a espirituosos.¹⁴

Nesta fala, o narrador demonstra ser a favor de uma *noblesse*, cujas virtudes estariam baseadas na ação cavaleiresca em vez de residir em mesuras despropositadas de um modelo francês do início do século XVIII já ultrapassado e que não refletiria a “alma alemã”. Como bem afirmam Helmut de Boor e Richard Newald, ao coligar as supostas conversas de Münchhausen,

Bürger transformou os nobres da época rococó e do Iluminismo em, figuras de contos, que com ousadia, não se importavam com todas as leis e experiências das ciências naturais.¹⁵

Essa “humanização” do nobre referendava o contato com o real, permitindo uma maior divulgação e sucesso de recepção das *Märchen*. Na reprodução das fanfarrônicas do Barão apresentadas nas histórias de maneira ingênua, Bürger assegura o tom e a cadência do discurso vivo. Através disto, prosseguem De Boor e Newald, ele (Bürger) atinge o jovem dentro do homem, mostra seu herói despreocupado de toda sabedoria erudita e de toda reflexão e com isso o eleva ao nível atemporal.¹⁶

À cultura letrada e à reflexão crítica contrapor-se-iam, portanto, a sabedoria prático-instintiva e a solução do momento, muito mais próximas da “realidade” do cidadão alemão de então. Isso afastaria uma pretensa destinação do livro

¹³ Idem, *ibidem*, p. 9.

¹⁴ Cf. BÜRGER (1990:24).

¹⁵ Cf. DE BOOR & NEWALD (1973, p.217).

¹⁶ Idem, *ibidem*, p. 217.

para o público infantil, o que nos lembra as afirmações dos irmãos Grimm contidas na introdução à primeira edição de seus *Contos*, quais sejam, que o livro *As aventuras do Barão de Münchhausen*

não foi escrito para crianças, embora seja tanto melhor se elas gostarem; não teríamos posto tanto ânimo em escrevê-lo se não acreditássemos que as pessoas mais sérias e mais idosas poderiam considerá-los importantes do ponto de vista da poesia, da mitologia e da história. ...¹⁷

O sucesso do oficial caçador, que se vangloria de suas inverossímeis aventuras, do viajante, que, cheio de fantasia, informa sobre terras distantes, o guerreiro, que pretende ter vivenciado o inacreditável, tem no público infantil, contudo, uma receptividade enorme. Por apreender a realidade de forma diferente de um adulto, a criança representa o mundo, lançando mão de símbolos. Como a Literatura com eles trabalha, a identificação da obra com as projeções do leitor infantil são inevitáveis.

O fenômeno da transformação de um oficial da Westfália em personagem de suas próprias histórias tem possibilitado, no correr dos dois últimos séculos, um crescente interesse do mercado livreiro. Segundo o levantamento feito por Ruth Villela Alvez de Souza (1979:14), a primeira edição no Brasil data de 1848, feita pela Livraria Universal Laemmert, que desta forma apresenta a obra:

Pode dizer-se sem que se incorra na pecha de exageração, que é a história de Munkausen¹⁸ uma das pérolas da literatura alemã que apresenta uma riqueza tão variada de bom humor, uma tão grande abundância de chistes, uma ironia tão fina e ao mesmo tempo uma locução tão franca e tão fácil, que ninguém largará este livro da mão sem confessar ter empregado bem o tempo na sua divertida leitura.

Seguem-se mais duas, neste século, a cargo da mesma editora, bem como também de publicações da Melhoramentos, da Editora Minerva, da Companhia Editora Nacional, Editora Globo, Editora do Brasil, Tecnoprint Gráfica e Vila Rica. Em televisão, a adaptação da obra de Monteiro Lobato para o *Sítio do picapau amarelo* rendeu, pelo menos, duas séries de episódios, nos quais o intrépido Barão visita as personagens brasileiras: *O anjinho da asa quebrada* e *O pássaro roca*.

¹⁷ Apud SANDRONI in: CADERNOS DE LETRAS (1987, p.9).

¹⁸ Cf. SOUZA (1979, p.14). Mantivemos o texto original, inclusive a forma *Munkhausen*.

Pelo exposto até aqui, sente-se a penetração e difusão das histórias de Münchhausen. Na Alemanha, as “histórias mentirosas”- *Lügengeschichten* - ,

devido às traduções para diversas línguas tornaram-se um livro divulgado em todo o mundo, através do que Münchhausen ficou conhecido menos como personagem histórica que como figura literária, e, também não por último através de uma quantidade de adaptações e outras literarizações em forma das assim chamadas Münchhausíadas.¹⁹

Assim, de aventuras em aventuras, o Barão de Münchhausen entra não apenas para a galeria de grandes “contadores de histórias” da humanidade, porém mais que isso, contrabalançava o Século das Luzes com a Luz da imaginação. À guisa de informação suplementar, vejamos alguns trechos, nos quais o nobre alemão demonstra seu científico método de desconstruir a ciência iluminista através do riso.

Ao reparar que um oficial russo não possuía a parte superior da calota craniana e para provar aos seus interlocutores que estava certo em suas observações,

fui-me postar, com meu cachimbo, bem atrás do general e, no momento em que ele levantava o chapéu, cheguei à fumaça um pedaço de papel aceso. ... Eu transformara em coluna de fogo a coluna de fumaça que subia da cabeça do general; e os vapores, retidos pela cabeleira do velho, formavam um halo azulado, como jamais outro halo brilhou em redor da cabeça do maior santo. *O general deu pela minha experiência...*²⁰

Doutra feita, ao caçar um belo veado, que tinha sido por ele anteriormente baleado com caroços de cerejas, a habilidade prática mostra-se como solução, pois o Barão vale-se de que,

em casos extremos, o bom caçador recorre a qualquer expediente para não deixar escapar a oportunidade; e eu mesmo me vi muitas vezes obrigado a safar-me das situações mais perigosas valendo-me apenas da minha habilidade.²¹

Em outra caçada, ao estar em desvantagem frente a um gigantesco urso, o herói reverte a situação ao abatê-lo, porém ao explicar sua ação, filosofa do seguinte modo:

¹⁹ In: NEUE DEUTSCHE BIOGRAPHIE (1997, p.525). Em alemão, o termo para “Münchhausíadas” é *Münchhausiaden*.

²⁰ In: BÜRQUER (1990, p.26). Os grifos em itálico são meus.

²¹ Idem, ibidem, p. 41.

sabeis todos, *por experiência*, que o bom caçador, como o filósofo, sempre traz consigo tudo o que é seu: quanto a mim, minha bolsa é um verdadeiro arsenal, *capaz de fornecer recursos para todas as eventualidades*.²²

Ao mencionar seus acessórios, que sempre o auxiliaram na realização de suas façanhas, Münchhausen valoriza não tanto a inteligência erudita, mas sim a lógica prática e estende tal observação aos caçadores e militares em geral:

no entanto, *imprudente e censurável* seria o caçador, almirante ou general que confiasse de modo absoluto em sua presença de espírito ou coragem, sem apelar para os *ardis, os instrumentos ou os auxiliares suscetíveis de assegurar o bom êxito de sua empresa*.²³

Para referendar o valor de sua cadela Diana, que conseguia até capturar uma lebre corredora de seis patas, o Barão utiliza a famosa expressão “Se os senhores o tivessem visto”²⁴ Valorando seu cavalo lituano, ele credibiliza suas histórias: “Quando um homem monta um animal como o meu lituano, bem o haveis de imaginar, senhores, capaz de outro feito que, à primeira vista, dir-se-ia coisa fabulosa.”²⁵

Ao se dirigir pela primeira vez à lua para resgatar a machadinha de jardineiro do sultão, enquanto cativo dos otomanos, o Barão utiliza seus conhecimentos de física e matemática para descrever a sua queda daquele astro até a Terra:

devia estar ainda a uma distância de *duas léguas* da terra, nas nuvens, quando a corda rebentou e eu caí com tanta violência no chão que fiquei totalmente aturdido. *Meu corpo, cujo peso aumentara com a velocidade e a distância percorrida, abriu na terra um buraco de pelo menos nove pés de profundidade*.²⁶

Talvez a mais importante passagem das *Aventuras do Barão de Münchhausen*, na qual se expressa a verdade daquilo que é e continuará a ser relatado, esteja às páginas 89 e 90 do texto de Bürguer. Aqui, do ponto de vista eminentemente retórico, o reafirma-se o fantástico e maravilhoso – o *extraordinário* – inserido dentro da realidade, abonada pela palavra de um oficial, um cavalheiro

²² Idem, *ibidem*, p. 45.

²³ Cf. BÜRGUIER (1990, p. 51)

²⁴ Idem, *ibidem*, p. 58.

²⁵ Idem, *ibidem*, p. 72. Aqui, Münchhausen brinca com a própria *fábula*.

²⁶ Idem, *ibidem*, p. 79.

seguidor de uma ética comportamental. O “contar” torna-se sinônimo de revelação da verdade vivenciada; público leitor e público ouvinte fazem parte da galeria de espectadores e interlocutores das histórias:

muitos viajantes têm por hábito, quando relatam suas aventuras, contar mais do que viram. Não espanta, assim, que os leitores e ouvintes tendam por vezes à incredulidade. Todavia, se há entre o restável auditório alguém inclinado a duvidar do que estou contando, muito me haveria de magoar essa falta de confiança; e eu o advertiria de que o melhor a fazer, nesse caso, é ir-se embora antes que eu comece a narrativa das minhas aventuras marítimas, que são ainda mais extraordinárias, embora não menos autênticas.

Em uma de suas viagens marítimas, o nobre da Westfália vê-se cercado por um leão, um crocodilo, por um rio de forte correnteza e por um precipício. Nesse momento, o doce mentiroso afirma: “Não tive tempo nem presença de espírito para refletir” e mais adiante, “Por instinto, mais que por raciocínio...”. No fim, após evitar o pior, Münchhausen nos conta que o couro do crocodilo, exposto no museu de Amsterdam, serve ao guia como pretexto para inventar histórias que, segundo o Barão, “ofendem gravemente a verdade e a verossimilhança”, para concluir que a atitude deste cidadão não “esclarecido”- *aufgeklärt* – poderia servir como meio de se macular a integridade moral de um cavalheiro:

no século de ceticismo em que vivemos, as pessoas que não me conhecem talvez fossem induzidas, por obra de tão deslavadas mentiras, a pôr em dúvida a veracidade das minhas aventuras reais – coisa que ofende seriamente um homem de bem.²⁷

Várias outras aventuras do Barão de Münchhausen apresentam, do mesmo modo, elementos de sátira velada ao Iluminismo. Na época da Razão, tergiverava-se pelas terras da Ilusão. Às custas da Reflexão afirmava-se o pragmatismo da experiência cotidiana. Liam-se na Alemanha enciclopédias, obras filosóficas, tratados de composição da arte poética, peças teatrais de cunho burguês, porém redescobria-se a importância da contribuição não erudita à manutenção de uma mentalidade homogênea, berço de um futuro nacionalismo alemão. No final deste mesmo século XVII, quando o *Sturm und Drang*, com os vãos da alma, encontrava-se com o período clássico de Goethe e Schiller em Weimar,

²⁷ Cf. BÜRQUER (1990, p.105)

traduzia-se para o alemão as aventuras fantasiosas de um homem que, de suas histórias, se tornou personagem da História. De um texto para entreter amigos, os feitos atribuídos a Münchhausen passaram a povoar o imaginário de crianças em todo o mundo. Concordamos com a assertiva de Théophile Gautier, quando fala que o estilo de Münchhausen torna provável o imponderável:

por certo, ninguém chega a acreditar nas narrativas do barão de Münchhausen, mas, apenas, ouvidas duas ou três de suas aventuras de terra ou mar, não há quem não se deixe cativar pela candura honesta e minuciosa deste estilo, que outro não seria se ele tivesse de contar uma história verdadeira.²⁸

para finalizar depois:

a íntima conexão dessas mentiras, que se encadeiam tão naturalmente umas às outras, acaba por destruir no leitor o sentimento da realidade, e a harmonia do falso é levada tão longe que produz uma ilusão relativa, semelhante à que nos fazem experimentar as *Viagens de Gulliver* ... tipo antigo dessas fabulosas narrativas, tantas vezes imitadas depois.²⁹

Pertencendo a uma galeria mundial de contadores de histórias e sendo trabalhado como exemplo de literatura para crianças, Karl Friedrich von Münchhausen apresenta, paralelamente a essas concepções classificatórias, uma outra nuance para os estudiosos de Literatura Alemã: a de um homem bastante conhecedor dos pressupostos racionalizantes do *Aufklärung* e, por isso mesmo, capaz de expor sua parte exagerada ao ridículo.

²⁸ *Apud* BÜRQUER (1990, p.14)

²⁹ *Idem*, *ibidem*, p. 14.

Referências

BARNER, W. et alii. *Lessing. Ein Arbeitsbuch für den literaturgeschichtlichen Unterricht*. München: C.H.Beck, 1975.

BEUTIN, Wolfgang et alii. *História da literatura alemã*. Tradução de Anabela Mendes. Lisboa: Apáginastantas, Edições Cosmos, 1993. V1.

BÖSCH, Bruno (Org.) *História da literatura alemã*. São Paulo: Herder, Editora da Universidade de São Paulo, 1967.

BÜRQUER, G. A. *Aventuras do barão de Münchhausen*. Tradução de Moacir Werneck de Castro. Belo Horizonte: Villa Rica, 1990.

DE BOOR, Helmut & NEWALD, Richard. *Geschichte der deutschen Literatur*. Vonden Anfängen bis zur Gegenwart. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1973. Band 6. Erster Teil – Von Klopstock bis zu Goethes Tod. S. 217.

GRIESBACH, Rosemarie. *Deutsche Märchen und Sagen*. 8. Auflage. München: Max Hueber Verlag, 1977.

LANGENBUCHER, Wolfgang. *Antologia humanística alemã*. Porto Alegre: Globo, 1972.

SANDRONI, Laura. Os irmãos Grimm – vida e obra. In: SILVA, Idalina Azevedo da. *Cadernos de Letras*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Setor de Alemão, 1987 p. 7-18.

NEUE DEUTSCHE BIOGRAPHIE. Hrsg. von der Historischen Kommission bei der bayerischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Duncker & Humblot, 1997. 18. Band, p. 524-525.

SOUZA, Ruth Villela Alves de. *Presença dos autores alemães nos livros infantis brasileiros*. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Maio de 2009

Demanda Contínua

A produção em história da educação na pós-graduação*

Dermeval Saviani

Professor Emérito da UNICAMP e
Coordenador Geral do HISTEDBR.

O tratamento do tema que me foi proposto requer situar, preliminarmente, a emergência dos estudos de história da educação no Brasil e sua confluência com a questão relativa à implantação e consolidação da pós-graduação. Assim, começarei minha exposição pela consideração relativa ao surgimento e desenvolvimento do campo de história da educação no Brasil para, num segundo momento, situar a pós-graduação e, em seu interior, a produção da área de história da educação na qual se destaca o fenômeno da organização dos grupos de pesquisa.

O campo da história da educação no Brasil

Se entendermos campo como uma área profissional de interesse comum, cujos membros assumem certa consciência de seu pertencimento a essa área, têm afinidades entre si e se organizam em torno de objetivos comuns, podemos considerar que a organização da história da educação como um campo específico é fenômeno relativamente recente. Sua origem remonta à criação dos grupos de estudos e pesquisas na década de 1980 tendo como pano de fundo a pós-graduação proposta em 1965, regulamentada em 1969 e implantada a partir de 1970.

* Aula inaugural do período letivo de 2009 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul proferida em Campo Grande no dia 20 de março de 2009. Para organizar o texto desta conferência baseei-me em textos anteriores por mim publicados, conforme relacionados nas referências bibliográficas.

Mas, para identificar a origem da área de história da educação no Brasil devemos recuar no tempo e considerar as iniciativas de construção e preservação da memória da educação brasileira que remontam ao final do século XIX e encontram ancoradouro no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 21 de outubro de 1838¹. Seguindo uma orientação positivista o Instituto valorizava a tarefa de coletar, arquivar e publicar documentos visando a preservar a memória histórica e geográfica do país. À guisa de ilustração, destaco, pela relevância e extensão das obras, duas contribuições características desse vetor que, de certo modo, inauguram os estudos de história da educação brasileira.

A primeira diz respeito a José Ricardo Pires de Almeida, membro honorário do IHGB, autor daquela que é considerada a primeira história sistematizada da educação brasileira, consubstanciada no livro *L'instruction publique au Brésil (1500-1889): histoire et législation*. Esta obra, publicada em francês em 1889, só foi traduzida para o português um século depois, em 1989. O autor da obra era médico, mas estudou direito por três anos e foi arquivista da Câmara Municipal, além de adjunto na Inspetoria Geral de Higiene da Corte. Daí, sua facilidade em coligir documentos e dados estatísticos sobre os quais apóia a narrativa histórica que compõe sua exposição da trajetória da instrução pública no Brasil. Além de citar passagens dos documentos legislativos e estatísticos no corpo do trabalho e em notas de rodapé, vários desses documentos são incorporados integralmente à narrativa constitutiva da obra. Na tradução em português os 29 documentos que, no original, compunham as notas de rodapé da Introdução do livro, cujo objeto é a educação no período colonial, foram reunidos num Anexo, sendo introduzido, também, um índice dos 46 quadros estatísticos que se distribuem ao longo do texto.

O segundo destaque se reporta a Primitivo Moacyr, também vinculado ao IHGB. Como advogado e funcionário da Câmara dos Deputados desde 1895 até sua aposentadoria em 1933, acumulou o cargo de chefe da redação de debates com o serviço de documentos parlamentares. Ancorando-se nessa experiência, Primitivo Moacyr levou ao pé da letra o lema positivista “o documento fala por si”. Dedicou-se, assim, a coligir os documentos e publicá-los em

¹ Daqui até o final deste tópico retomo o conteúdo que desenvolvi em SAVIANI, 2008, p. 153-160.

volumes, primeiro na Coleção Brasileira da Biblioteca Pedagógica Brasileira, coordenada por Fernando de Azevedo, de 1931, quando foi criada, a 1946, na Cia. Editora Nacional; depois, pela Imprensa Nacional através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), dirigido por Lourenço Filho desde a sua criação, em 1938, até 1946.

Foi publicado um total de 15 volumes, assim distribuídos: *A Instrução e o Império*, três volumes publicados entre 1936 e 1938 (1º vol. [1823-1853], 2º vol. [1854-1888], 3º vol. [1854-1889]); *A Instrução e as Províncias*, três volumes publicados entre 1939 e 1940 (1º vol. [1834-1889, das Amazonas às Alagoas], 2º vol. [1835-1889, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo], 3º vol. [1835-1889, demais províncias]); *A Instrução e a República*, sete volumes publicados entre 1941 e 1942 (1º vol., Reforma Benjamin Constant [1890-1892], 2º vol., Código Fernando Lobo [1892-1899], 3º vol., Código Epitácio Pessoa [1900-1910], 4º vol., Reformas Rivadávia e Carlos Maximiliano [1911-1925], 5º vol., Reforma João Luiz Alves-Rocha Vaz [1925-1930], 6º vol., Ensino Profissional, 7º vol., Ensino Agrônômico); *A Instrução Pública no Estado de São Paulo*, dois volumes publicados em 1942 (1º vol., 1890-1893 e 2º vol., 1893-1900). Os oito volumes referentes ao Império, às Províncias e ao Estado de São Paulo foram publicados na Coleção Brasileira da Cia. Editora Nacional; os sete volumes sobre a República foram publicados pela Imprensa Nacional por iniciativa do INEP.

Tanto o livro de José Ricardo Pires de Almeida como os 15 volumes compilados por Primitivo Moacyr se tornaram referência dos estudos subseqüentes de história da educação brasileira.

A preocupação com a preservação da memória educativa vai assumir, a partir da configuração da história da educação brasileira como uma área específica de investigação, o caráter de levantamento, identificação, classificação e catalogação de fontes. Isso ocorre de modo especial a partir dos anos de 1970 com a implantação dos programas de pós-graduação, convertendo-se em projetos sistemáticos a partir da década de 1990 com a instalação de grupos de pesquisa na área de história da educação.

Um segundo elemento que concorreu para a organização do campo foi a introdução da disciplina “história da educação” no currículo dos cursos de formação de professores.

Em 1928, no âmbito da Reforma Fernando de Azevedo, introduziu-se no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro a disciplina “história da educação” que, em 1932, na nova reforma dirigida por Anísio Teixeira, assumiu a denominação de “filosofia e história da educação”. Por sua vez, o currículo do Curso de Pedagogia, criado em 1939, também contemplou “história da educação” como uma de suas disciplinas. E em 1946, com a aprovação do Decreto conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Normal”, este ensino foi estruturado em âmbito nacional, com um currículo que albergava uma disciplina denominada “história e filosofia da educação”.

A presença da história da educação nos currículos formativos trouxe a necessidade da elaboração de compêndios que viessem a subsidiar os trabalhos dos professores. O primeiro desses manuais foi o livro *Noções de história da educação*, de Afrânio Peixoto (1933), seguido das madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, *Pequena História da Educação* (1936), de Bento de Andrade Filho, *História da educação* (1941), Theobaldo Miranda Santos (1945), também tendo por título *Noções de história da educação*, Ruy de Ayres Bello, *Esboço de história da educação* (1945), de Raul Briquet (1946), *História da educação: evolução do pensamento educacional*, Aquiles Archêro Júnior, *História da Educação*, 1957, José Antônio Tobias, *História da educação brasileira* (s/d.) e Tito Lívio Ferreira, *História da educação lusobrasileira* (1966).

Observe-se que esses manuais didáticos cuidavam, predominantemente, de ministrar noções de história geral da educação, dedicando poucas páginas à história da educação brasileira que era avaliada, pela maioria de seus autores, como praticamente inexistente, pouco relevante, com quase tudo ainda por fazer. Assim, o livro de Afrânio Peixoto reservou apenas 54 das 265 páginas à educação brasileira; as madres Peeters e Cooman, 9, em 151; Bento de Andrade, 3, entre 272; Ruy de Aires Bello, 25 em 250; Theobaldo Miranda Santos, de 512 páginas, dedicou 37 à educação brasileira, incluídas num apêndice.

Exceção a essa regra geral é o livro de Tito Lívio Ferreira. Filiado à tradição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Tito Lívio rechaça a idéia de se aproximar a história da literatura. Para ele “a História não é a favor nem contra ninguém, porque os documentos não são a favor nem contra. Ela se escreve com documentos... em História não há autoridade, há documentos. E a História não existe antes do historiador escrevê-la” (FERREIRA, 1966, p. IX). Entendendo que a História do Brasil se divide em dois períodos: história lusobrasileira,

até 1822 e História Nacional, de 1822 em diante, dedica as 287 páginas do livro, distribuídas em 67 breves capítulos, à educação desde a chegada dos portugueses até o momento da independência. Coerente com sua filiação teórica, baseia sua escrita em farta documentação.

Iniciativas mais consistentes de elaborar manuais didáticos especificamente voltados para a história da educação brasileira diferenciados, portanto, dos compêndios anteriormente citados que privilegiavam a história geral da educação, irão surgir a partir da década de 1970. Sua produção articula-se, portanto, com o desenvolvimento das pesquisas na área, delas se beneficiando. Estão nesse caso os trabalhos de Otaíza de Oliveira Romanelli, *História da educação no Brasil* (1978), de Maria Luísa Santos Ribeiro, *História da educação brasileira: a organização escolar* (1978) e de Maria Elizabete S. P. Xavier, Olinda Maria Noronha e Maria Luísa S. Ribeiro, *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo, FTD, 1994.

O terceiro elemento que desempenhou papel decisivo na formação do campo da história da educação no Brasil diz respeito à produção historiográfica. Na verdade sem a presença desse aspecto o campo não poderia se constituir.

Os estudos sistemáticos de história da educação brasileira remontam ao já citado trabalho de José Ricardo Pires de Almeida sobre a história da instrução pública no Brasil, abrangendo o período que vai de 1500 até o ano de sua publicação, em 1889. Um novo trabalho de envergadura comparável só veio a surgir mais de meio século depois, em 1943. Trata-se do alentado estudo de Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, cuja terceira parte denominada “A transmissão da cultura” aborda a trajetória da educação brasileira desde as origens até a data de sua publicação (AZEVEDO, 1971).

Não obstante a importância desses trabalhos pioneiros e o peso que tiveram na produção posterior, a configuração da história da educação brasileira como um domínio historiográfico específico é relativamente recente, datando de pouco mais de meio século. Podemos localizar sua origem na ascensão do Prof. Laerte Ramos de Carvalho à cátedra de história e filosofia da educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP para cujo concurso apresentou a tese *As reformas pombalinas da instrução pública*, em 1952, tese essa que veio a ser publicada em livro somente em 1978 (CARVALHO, 1978). No exercício da cátedra Laerte propôs a alguns de seus ex-alunos um

programa de pesquisas cobrindo certos temas básicos da história da educação brasileira. Dessa proposta surgiram importantes trabalhos realizados entre os anos 50 e 70 do século XX.

Paralelamente à iniciativa do professor Laerte, articulada no âmbito da academia, foram surgindo outras contribuições como as do Pe. Seraphim Leite (1938-1950), *História da Companhia de Jesus no Brasil*, Zoraide Rocha de Freitas (1954), *História do ensino profissional no Brasil*, Luiz Alves de Mattos (1958), *Primórdios da educação no Brasil*, Celso Suckow da Fonseca (1961), *História do ensino industrial no Brasil*, Pe. Leonel Franca (1960), *O método pedagógico dos jesuítas* e Geraldo Bastos Silva (1969), *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*.

Com a institucionalização dos programas de pós-graduação, a partir de 1970, as pesquisas em educação, de modo geral, e, especificamente, na área de história da educação começaram a se desenvolver mais sistematicamente.

Na década de 1990 emerge um novo surto de desenvolvimento da historiografia educacional brasileira que se encontra ainda em desenvolvimento. Uma característica dessa nova fase é a diferenciação das fontes e a dispersão dos objetos com a concentração em estudos de aspectos específicos, analisados com alto grau de detalhamento.

Podemos fazer uma leitura da produção historiográfica sobre a educação brasileira considerando-a como um processo de construção-desconstrução da memória educacional.

José Ricardo Pires de Almeida e Fernando de Azevedo, seguindo ambos uma orientação positivista, produziram, no entanto, histórias da educação comprometidas. Pires de Almeida se empenhou em construir uma memória educativa que exaltava os feitos do Império brasileiro. Fernando de Azevedo, por sua vez, se empenhou em construir uma história sob medida para a exaltação do movimento renovador de cuja liderança ele próprio se considerava investido. Para isso, desconstruiu a memória educativa do Império caracterizando-o como um período de descaso para com a educação em continuidade com a fase pombalina que teria destruído o sistema jesuítico sem nada colocar em seu lugar.

Laerte Ramos de Carvalho pode ser situado em continuidade com os renovadores. No âmbito da pesquisa ele sucede, entre 1961 e 1965, a Fernando de

Azevedo como diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Entretanto, à história sociológica de orientação positivista de Fernando de Azevedo, opõe uma história filosófica. Para Laerte a história deve ser compreendida (no sentido diltheyano da expressão). E compreender é descobrir o espírito que animou os eventos históricos. A educação, na sua manifestação histórica, é a concretização de um ideal. “Procurar fazer a história da educação sem buscar o sentido íntimo, a *filosofia*, que animou os propósitos dos reformadores, é tentar construir um castelo sobre movediços alicerces” (CARVALHO, 1978, p. 8).

Parte das pesquisas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980 procurou, inspirada no marxismo, construir uma memória crítica da educação brasileira, desconstruindo a memória escolanovista ao evidenciar seus vínculos com o liberalismo e sua crença na revolução social pela revolução educacional, magistralmente expressa na frase de abertura do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (MANIFESTO, 1984, p. 407).

Finalmente, a historiografia que vem sendo produzida a partir dos anos de 1990 procura desconstruir a memória crítica definida como “de corte preponderantemente marxista”, entendendo que nas duas décadas precedentes teria ocorrido uma “acomodação entre a historiografia de padrão azevediano e a de tipo marxista” (WARDE E CARVALHO, 2000, p.26).

A pós-graduação e os grupos de pesquisa

A organização oficial da pós-graduação no Brasil remonta ao Parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, aprovado em 1965. Esse parecer não tratou, ainda, da regulamentação, mas apenas da conceituação dos estudos pós-graduados, o que foi feito com base na experiência americana. Isto se evidencia de forma explícita no tópico denominado *Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana* (BRASIL, MEC, CFE, 1965, pp.74-79). Cuidando apenas da pós-graduação “*stricto sensu*”, o Parecer previu uma estrutura organizacional centrada em dois níveis hierarquizados, o *mestrado* e o *doutorado*. Do ponto de vista da organização curricular, cada um desses níveis

compreendia um conjunto de matérias distribuídas em duas modalidades: a) *área de concentração*, isto é, o campo específico de conhecimento constitutivo do objeto de estudos escolhido pelo candidato; b) *domínio conexo*, ou seja, a área ou áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela escolhida pelo aluno. O programa de estudos deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação, no caso do mestrado e a tese, no caso do doutorado. Assim, a organização dos estudos, embora procurasse se pautar por *grande flexibilidade*, era bastante clara, envolvendo tarefas bem especificadas e prevendo, inclusive, a figura de um diretor de estudos com a incumbência de assistir e orientar a cada um dos alunos. Com essa estrutura a pós-graduação se implantou no Brasil em decorrência do Parecer n. 77 do CFE, também relatado por Newton Sucupira em 1969.

Entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência européia, particularmente da Europa continental.

É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, sob a influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização das crianças e jovens justificado pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados; em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes. Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados ainda sob a égide da concepção tradicional herdada do iluminismo que colocava como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados; em conseqüência, tendia-se a se esperar dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. E, especialmente na pós-graduação, que era constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho sendo o orientador mais um examinador e o presidente das bancas de exame do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe uma certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência européia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico.

Ora, nós sabemos do peso da influência européia sobre os intelectuais brasileiros, em especial na área das chamadas ciências humanas. E esse dado é importante para entendermos a tendência que acabou por prevalecer na pós-graduação brasileira, cuja implantação se deu a partir do mestrado. Embora os alunos devessem cursar determinadas disciplinas, algumas delas até mesmo em caráter obrigatório, os professores, via de regra, supunham um razoável grau de autonomia do mestrando esperando que ele definisse o próprio objeto de investigação e, ato contínuo, escolhesse o orientador adequado para acompanhá-lo em sua pesquisa. Embora essa situação provocasse alguma insegurança no mestrando levando-o a despender muito tempo para chegar a corresponder às expectativas do orientador, o certo é que, fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência européia, a pós-graduação brasileira acabou por produzir um modelo novo, superior àqueles que lhe deram origem (SAVIANI, 2002, p.150-152 e 158).

A partir da instalação dos programas de pós-graduação em educação, no início da década de 1970, as pesquisas na área de história da educação começaram a se desenvolver mais sistematicamente. Isso ocorreu, num primeiro momento, com a implantação de áreas de concentração em história da educação seja considerada isoladamente, seja associada à filosofia da educação. Num segundo momento esse processo foi reforçado com a tendência de se organizar a produção do conhecimento no âmbito da Pós-Graduação por Grupos de Pesquisa. Foram, assim, surgindo em diferentes instituições e em diversos locais do país, grupos de pesquisa em História da Educação. Uma amostra desse fenômeno nos é dada pelo “Dossiê: História da Educação” publicado no número 34, de dezembro de 2001, de *Educação em Revista*, da Faculdade de Educação da UFMG (DOSSIÊ, 2001). Compõem esse dossiê oito Grupos de Pesquisa:

O Grupo de Pesquisa da PUC do Rio de Janeiro que se iniciou com a linha de pesquisa “Pensamento Educacional Brasileiro”, reestruturada em 1992 e transformada em “História das idéias e instituições educacionais” em 2000.

O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), constituído em 1986 na UNICAMP e institucionalizado em 1991, quando adquiriu caráter nacional articulando Grupos de Trabalho nos diferentes Estados da federação brasileira.

O Centro de Memória da Educação, da USP, criado em 1993.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, constituído em 1992.

O eixo temático “Escola e Cultura”, da PUC-SP, que surgiu em 1999, a partir do Núcleo de Historiografia e História da Educação, constituído em 1996.

O Grupo de Pesquisa em História da Educação de Mato Grosso, sediado na Universidade Federal de Mato Grosso, nascido no ano de 1996.

Bases de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte ligadas à história da educação, compreendendo quatro modalidades: “Gênero e práticas culturais: abordagens históricas, educativas e literárias”, constituída em 1998; “Educação, História e práticas culturais”, configurada em 1996; “Estudos histórico-educacionais”, instituída em 1998; e “Cultura, política e educação”, que se originou em 1991, se definiu como “Base de pesquisa Educação e Sociedade” em 1993, tendo recebido, em 2000, a denominação atual.

Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), da Universidade Federal de Minas Gerais. O texto publicado no “Dossiê” não traz a data precisa do surgimento do Grupo. Apenas informa ter sido ele criado “nos anos 90”.

Pode-se ver que, com exceção do HISTEDBR que se estruturou em 1986, todos esses grupos surgiram na última década do século XX. É possível também observar que, por ser um Grupo de caráter nacional que estimulou o surgimento de Grupos de Trabalho em história da educação em diferentes locais, o HISTEDBR está na origem de três dos grupos de pesquisa que integram o mencionado “dossiê”. Trata-se dos grupos da Universidade Federal de Uberlândia, da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Em complemento ao “Dossiê: História da Educação”, o mesmo número de *Educação em Revista* traz um texto (PERES E BASTOS, 2001, p. 221-227), dando conta da fundação, em 1996, da “Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação” (ASPHE). Essa entidade vem realizando Encontros regulares, com periodicidade que varia de semestral a anual, além de publicar, desde 1997, a revista *História da Educação*, de periodicidade semestral.

É preciso registrar que, de fato, o “Dossiê” publicado no número 34 (dezembro 2001) de *Educação em Revista* é apenas uma amostra, já que diversos outros grupos ou centros de pesquisa em História da Educação estão constituídos, espalhados ao longo do território brasileiro. Um desses organismos que tem desempenhado importante papel no desenvolvimento da história da educação brasileira é o “PROEDES - Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, Faculdade de Educação/UFRJ” pela amplitude e riqueza da documentação que abriga, a exemplo do “Arquivo Paschoal Lemme”, e pelos projetos conduzidos. Entre esses projetos destaca-se o *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, de grande importância para a consolidação do campo da história da educação no Brasil.

Conclusão

Pode-se dizer que a configuração da educação como área reconhecida de pesquisa acadêmica se deu pela aproximação com as áreas afins das ciências humanas, consolidando-se nesse âmbito na medida, contudo, em que se afastava, por assim dizer, da pedagogia enquanto teoria e prática da educação ou, dizendo de outro modo, enquanto ciência da e para a prática educativa. Assim, enquanto os Programas de Pós-Graduação em Educação demonstravam toda sua pujança, o Curso de Pedagogia definhava e se debatia em uma crise de tal profundidade que projeta a impressão de que jamais conseguirá dela sair. Um novo componente dessa crise se manifesta, na situação atual, com a controvérsia ligada às alternativas dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores introduzidas pela nova LDB.

No contexto referido a história da educação se desenvolveu como um domínio de caráter pedagógico paralelamente e, mesmo, à margem das investigações propriamente historiográficas. Entretanto, ao longo principalmente da última década os investigadores-educadores especializados na história da educação têm feito um grande esforço no sentido de adquirir competência no âmbito historiográfico de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. E, ao menos no caso do Brasil (mas parece que o mesmo se passa nos demais países latino-americanos), cabe frisar que esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, “historiadores de ofício” e não no sentido inverso.

O reconhecimento do empenho dos historiadores da educação não deve obscurecer, porém, as reais dificuldades teóricas. Dir-se-ia que, até mesmo em razão do mencionado esforço em se colocar em dia com os avanços no campo da historiografia, detecta-se uma tendência em aderir muito rapidamente às ondas supostamente inovadoras que aí se manifestam. É forçoso admitir, porém, que essa abertura para os novos objetos, novos problemas, novos métodos, novas fontes veio conferir maior especificidade à disciplina *história da educação*, ao constituir-se como um domínio próprio de investigação, libertando-se da dependência em que se encontrava da filosofia e, mesmo, da teologia. Desse modo, deixou de ser entendida como uma disciplina pedagógica de caráter normativo e doutrinário a serviço da formulação dos ideais educativos antes que como um ramo das ciências da educação cuja tarefa seria a explicitação das condições em que se desenrola o fenômeno educativo. Rompendo com essas características a disciplina revestiu-se de legitimidade científica adquirindo reconhecimento junto à comunidade de investigadores.

Os avanços constatados não se fizeram, contudo, sem riscos o que, aliás, é próprio de todas as verdadeiras conquistas. Ao aderir muito rapidamente e sem maiores considerações críticas às linhas de investigação que se tornaram hegemônicas no campo da historiografia, surge uma questão que necessita ao menos ser formulada: nesse movimento, além de uma certa dispersão e fragmentação não teria a história da educação, ao fim e ao cabo, secundarizado a especificidade do seu objeto? Assim, paradoxalmente, enquanto a disciplina formalmente adquiria especificidade, materialmente a sua especificidade se diluía. Com efeito, será que fazer a história do cotidiano escolar, das representações dos atores escolares, das relações de gênero nas escolas, da arquitetura escolar, dos tempos escolares e até mesmo dos saberes escolares é fazer história da educação? Não parece que, estudando esses objetos nós estamos estudando algo que está na educação, que se situa em torno dela deixando, com isso, de estudar a educação propriamente dita? A questão do tempo, por exemplo, tem sido objeto de estudos minuciosos no âmbito da história das instituições educativas quando se toma, por exemplo, um internato e se descreve a distribuição do tempo pelas diversas práticas reguladas pela referida instituição como a higiene pessoal, as orações, a limpeza das salas, as refeições, os estudos, as aulas, os jogos, o repouso, o tempo destinado às atividades obrigatórias

e o tempo livre, etc. Mas, a essencialidade do tempo como algo inerente ao trabalho pedagógico que define o curso (o currículo) da ação educativa determinando o grau em que os objetivos da prática pedagógica podem ou não ser atingidos, isto não tem sido objeto de maior atenção investigativa. Ora, se, como já foi demonstrado no âmbito da economia, o tempo é a medida do valor do trabalho, não seria o caso de se investigar o tempo educativo como medida do valor do trabalho pedagógico, isto é, como elemento determinante da qualidade da educação?

De qualquer forma, o simples fato de ser possível a formulação dessas questões é um sinal da vitalidade adquirida pela História da Educação que recebeu um vigoroso impulso nos últimos anos, estimulada pelas novas vertentes historiográficas. Em verdade, se a força de uma disciplina científica se mede mais pelos problemas que coloca e pelas questões que suscita do que pelas respostas que proporciona, encontramos nas perguntas acima formuladas um indicador claro do alto grau de desenvolvimento atingido pela História da Educação. Mas, por outro lado, as questões postas estão indicando também que, passada a fase inicial marcada pela euforia com os novos objetos, é chegada a hora de se indagar sobre o grau em que esses novos objetos coincidem com o objeto próprio da História da educação já que é essa a condição indispensável para que um ramo do conhecimento adquira autonomia e seja reconhecido como disciplina científica independente (SAVIANI, 1999a).

Outro aspecto a ser levado em conta é que, apesar do desenvolvimento considerável das pesquisas em história da educação, ocorrido na última década, tais pesquisas não chegaram a exercer influxo sobre o ensino da disciplina nos cursos de pedagogia, o que me levou a redigir um breve comentário denominado *Sobre a pesquisa e o ensino de história da educação brasileira* (SAVIANI, 1999b). Nesse texto levantei a pergunta sobre o grau em que os resultados das investigações devem ser integrados aos programas de ensino das disciplinas escolares, tendo observado que a resposta a essa questão comporta vários encaminhamentos e possibilidades, cada qual iluminado por diferentes opções teórico-metodológicas. Desde a perspectiva que tenho adotado é necessário ponderar que, além dos estudos de corte analítico sobre temas ou momentos específicos, também devem ser elaborados estudos de caráter sintético que permitam articular, numa compreensão de amplo alcance, os resultados das investigações particulares. Com efeito, no vigoroso desenvolvimento das pes-

quisas histórico-educativas nos últimos vinte anos, têm prevalecido as análises específicas caracterizadas por recortes particulares, microscópicos e fragmentários dos objetos de pesquisa histórico-educacional. Sem negar a importância desses estudos para o conhecimento de nossa realidade histórico-social, parece que é de grande relevância a realização de estudos sintéticos e globalizantes. Salvo melhor juízo, é a partir de estudos sintéticos que os avanços no campo da pesquisa poderão integrar os programas escolares, viabilizando a sua socialização e, em conseqüência, a elevação do nível de conhecimento da história da educação brasileira.

Essa constatação decorre do entendimento de que, no que se refere à relação entre pesquisa e ensino, é necessário não perder de vista que se trata de práticas distintas com objetivos também distintos. Como pesquisador da história da educação meu objetivo é desenvolver a disciplina incursionando no desconhecido para torná-lo conhecido. Já, como professor de história da educação, meu objetivo é desenvolver o aluno possibilitando que, pela história da educação, ele adquira uma compreensão mais clara da realidade educacional em suas múltiplas relações. Portanto, embora se trate de atividades que não devam ser dissociadas, não cabe subordinar uma à outra. Se, por exemplo, como pesquisador, me dedico ao estudo do século XIX e, ao ministrar a disciplina história da educação, eu me concentro nesse século, disso decorre uma lacuna na formação dos alunos. O mesmo ocorrerá se, por estar pesquisando a história das idéias pedagógicas, eu deixar de incluir ou secundarizar, na programação do ensino da disciplina, a história das instituições educativas. Eis porque considero que, para efeitos do ensino, se faz necessário uma abordagem sintética e globalizante.

Em suma, o ensino sistemático da disciplina história da educação constitui um elemento imprescindível na construção da memória da educação. No entanto, a política educacional que se busca implementar em nosso país tende a secundarizar a importância dos estudos de caráter histórico. De fato, tenho sentido em nossa comunidade de historiadores da educação a percepção de que a história da educação, enquanto disciplina, tende a desaparecer do currículo dos cursos de pedagogia e, com maior razão, dos recentes cursos das escolas normais superiores ou dos institutos superiores de educação. E, por vezes, tenho a impressão de que alguns de nós tendem a se conformar com isso admitindo que o cultivo da história da educação se concentrará nos cursos

de pós-graduação “*stricto sensu*”. No entanto, se a história da educação for crescentemente fragilizada nos cursos de graduação, cada vez mais os programas de pós-graduação receberão alunos sem um preparo introdutório na área, o que tornará sempre mais difícil a formação de quadros qualificados no campo de história da educação. Instala-se, assim, um círculo vicioso que milita contra a consolidação do processo de produção de conhecimento consistente em história da educação.

Por outro lado, a pesquisa, partindo sempre das produções anteriores, é um processo coletivo que necessita submeter à crítica não apenas o que fora estabelecido previamente pelos pesquisadores precedentes, mas também os próprios achados; e por conseqüência, em lugar de sucumbir aos atrativos do jogo da construção e desconstrução da memória, cumpre restabelecer o que parece, hoje, fora de moda: a investigação desinteressada da verdade. Como assinalou Hobsbawm (1998, p. 8), “sem a distinção entre o que é e o que não é assim, não pode haver história”. E acrescenta:

Seja como for, o relativismo não fará na história nada além do que faz nos tribunais. Se o acusado em um processo por assassinato é ou não culpado, depende da avaliação da velha evidência positivista, desde que se disponha de tal evidência. Qualquer leitor inocente que se encontrar no banco dos réus fará bem em recorrer a ela. São os advogados dos culpados que recorrem a linhas pós-modernas de defesa (Idem, p. 8-9).

Portanto, se queremos advogar a causa da história da educação como um campo consolidado de produção de conhecimentos consistentes, cabe retomar a concepção elaborada por Marx que partiu do ponto mais avançado atingido pela modernidade expresso pela filosofia de Hegel, efetuou sua crítica e inverteu os termos do problema posto pelo pensamento moderno desautorizando o idealismo. Por essa crítica radical instaurou um novo realismo, que, obviamente, não pode ser interpretado como uma volta à metafísica da objetividade anterior à modernidade. Ingressamos, agora, num novo entendimento da objetividade que se beneficiou da incorporação de todos os elementos críticos desenvolvidos no seio da filosofia moderna. E esse entendimento crítico da objetividade representa uma conquista que a historiografia não pode recusar, sob pena de se inviabilizar como empreendimento científico.

Eis aí o caminho a ser trilhado pela nossa pós-graduação e pelos nossos grupos de pesquisa ligados ao campo da história da educação brasileira.

Referências

- ALMEIDA, José Ricardo Pires, *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília/São Paulo, INEP/PUC-SP, 1989.
- ANDRADE FILHO, Bento de, *História da educação*. Rio de Janeiro, Saraiva, 1941.
- ARCHÊRO JÚNIOR, Aquiles, *História da Educação*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil Editora S. A. (Coleção Didática Nacional), 1957.
- AZEVEDO, Fernando, *A cultura brasileira*, 5ª. ed. São Paulo, Melhoramentos/Edusp, 1971.
- BELLO, Ruy de Ayres, *Esboço de história da educação*. São Paulo, Nacional, 1945.
- BRASIL, MEC, CFE, "Definição dos cursos de pós-graduação". *Documenta*, 1965, pp.67-86 (Parecer n. 977/65).
- BRIQUET, Raul, *História da educação: evolução do pensamento educacional*. São Paulo, Renascença, 1946.
- CARVALHO, Laerte Ramos, *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1978.
- DOSSIÊ: História da Educação. *Educação em Revista*, n.34, p.125-218, dez. 2001.
- FERREIRA, Tito Lívio, *História da educação lusobrasileira*. São Paulo, Saraiva, 1966.
- HOBBSBAWM, Eric, *Sobre história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984, pp. 407-425.
- MOACYR, Primitivo, *A Instrução e o Império*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1936-1938 (3 volumes).
- MOACYR, Primitivo, *A Instrução e as Províncias*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1939 1940 (3 volumes).
- MOACYR, Primitivo, *A Instrução e a República*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941-1942 (7 volumes).
- MOACYR, Primitivo, *A Instrução pública no estado de São Paulo*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1942 (2 volumes).
- PEETERS, madre Francisca e Cooman, madre Maria Augusta de, *Pequena História da Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1936.
- PEIXOTO, Júlio Afrânio, *Noções de história da educação*. São Paulo, Nacional, 1933.
- PERES, Eliane e BASTOS, Maria Helena Câmara. "Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE): a trajetória de uma rede de historiadores". *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 34, p. 221-227, dez. 2001.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos, *História da educação brasileira: a organização escolar*, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Vozes, Petrópolis, 1978.
- SANTOS, Theobaldo Miranda, *Noções de história da educação*. São Paulo, Nacional, 1945.

SAVIANI, D. (1999a), *Sobre a especificidade do objeto da história da educação*. Campinas, HISTEDBR, Boletim "on line", Ano I, n.1, maio de 1999.

SAVIANI, D. (1999b), *Sobre a pesquisa e o ensino de história da educação brasileira*. Campinas, HISTEDBR, Boletim "on line", Ano I, n.2, junho de 1999.

SAVIANI, Dermeval (2002), "A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação". In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A.M. (Orgs.), *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo/Florianópolis, Cortez/Ed. da UFSC, p. 135-163.

SAVIANI, Dermeval (2008), "História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário". *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167.

TOBIAS, José Antônio, *História da educação brasileira*. São Paulo, Juriscredi, s/d.

WARDE, Mirian Jorge e CARVALHO, Marta Maria Chagas, "Política e cultura na produção da história da educação no Brasil". *Contemporaneidade e Educação*, Ano V, N.7, 1º sem/2000, p.9-33.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado, NORONHA, Olinda Maria e RIBEIRO, Maria Luísa Santos, *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo, FTD, 1994.

Estudo da gramática da língua espanhola utilizando a Educação a Distância (EaD)

The study of spanish grammar using distance education

Soraia Cristina Blank

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Docente de Língua Espanhola e

Língua Portuguesa

O ensino da gramática de uma língua forma um conjunto de conteúdos acumulados lingüisticamente. Rivers (1995, p. 80) aponta que “O conteúdo gramatical deve ser cuidadosamente graduado, de modo que o aluno progrida lentamente a partir do material já aprendido e praticado ate chegar a conteúdos mais complexos que envolvam escolhas mais conscientes. “

Por gramática Rivers (1995, p.56) entende que “A elaboração de uma gramática é, basicamente, uma tentativa de sistematização e codificação de uma massa de dados, amorfos a primeira vista, mas nos quais se podem discernir regularidades recorrentes.”. Em outros termos, a gramática não é somente estrutura; nem é apenas conhecimento internalizado da estrutura da língua; também não é só interação social. A gramática, ao que parece, é a ação conjunta e sistêmica disso tudo. O trabalho docente com a gramática requer uma visão estratégica que possibilite uma relação mutuamente enriquecedora entre o estudo gramatical e a competência lingüística (por exemplo, a fala) (RIVERS, 1995).

Bagno (2001) alerta que o ensino de gramática tradicional (no caso da língua portuguesa), ainda baseia-se numa metodologia mecanicista e autoritária, rodeada de preconceitos e autoritarismo docente. Contrapondo-se a esse tecnicismo está a metodologia Comunicativa, onde o aluno é um real participante das ações que medeiam o ensino da língua estrangeira. O ensino da gramática da língua sofre coerções de posturas ideológicas (BAGNO, 2001), fazendo com que mudanças dificilmente ocorram ao longo do processo histórico desse ensino. Pode-se deduzir então que a gramática é necessária como parte integrante

da língua, porém o que autores, como exemplo Bagno, indica, é como deve ser ensinada. Abandonar o ensino tradicional da gramática como parte integrante da língua é fundamental para criar, segundo Bagno, condições de um aluno mais participativo, valorizando seu entorno cultural que vai desde o modo de falar até de escrever. Indicar a forma correta de escrever torna-se necessário, contudo, é necessário também quebrar o paradigma de centrar a atenção dos alunos que estudam a gramática numa forma diferenciada, que seja atrativa e, se possível, moderna (o uso de tecnologias como o computador).

No estudo de conteúdos gramaticais, como por exemplo, as regras de acentuação, dentro do ensino de línguas estrangeiras, se observam a falta de ações que os estudantes têm em produzir atividades onde manifestem características comunicativas, permitindo que o aluno seja um agente ativo na aquisição do conhecimento do tema em questão e com uma aprendizagem na construção do conhecimento e não na mera instrução.

Há instituições de ensino, inclusive superior (exemplificadas mais adiante neste artigo), que oferecem os cursos de língua espanhola total ou parcialmente a distância com encontros presenciais para a avaliação e encontros também presenciais para promover a interação no processo de aquisição da língua espanhola, onde se promove EAD de terceira geração (uso de mídias, como internet). Por se tratar de gerações a EAD pode ocorrer utilizando diferentes recursos, incluindo os serviços dos correios, como acontecia nas experiências iniciais de educação a distância. Com o passar do tempo, quatro ondas marcaram sua evolução: a primeira geração, com a utilização do ensino por correspondência, visando a formação profissional inicial; a segunda geração, marcada pela utilização do recurso rádio-educação como forma de trabalhar em massa a alfabetização; a terceira geração, a da tele-educação, focada no ensino supletivo; a quarta geração, marcada pelo uso da internet e videoconferência..

Pode-se dizer que as gerações de EAD permitem conhecer sua evolução histórica, também, compreender a contribuição de cada geração na construção de conceitos e os recursos tecnológicos utilizados em cada momento. Do material impresso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), implica um salto qualitativo na EAD. Porém, significativa também é a figura do aluno e do professor nesta modalidade, entendendo que são os protagonistas de toda a trajetória desta modalidade. A interação na relação alunos-professor é muitas vezes deixada de lado nos sites que visam tratar a educação a distância pela internet, e é

essa falta de interação ou estudo mais dialogado na relação aluno-docente que pode provocar falhas na aprendizagem de estudo por causa da falta de acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem e/ou indisciplina no ritmo do estudo das aulas pela internet. O aluno que estuda pela internet sem um acompanhamento por parte do professor deixa o processo de estudo incompleto pelo fato de se tratar mais de um auto-estudo, ou seja, um estudo individualizado (o estudante sente-se sozinho, e de fato está sozinho) e com chances menores de desenvolver competências lingüísticas (escrita, habilidade de leitura e compreensão, etc).

Como os cursos de língua espanhola poderão fazer uso destas tecnologias, favorecendo mudanças no processo de ensino e de aprendizagem? Qual é a relação entre o estudo de conteúdo gramatical e a EAD? Para responder a tais questões deve se prestar atenção em que as interações possíveis com o uso do computador, oportunizadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TCI), são inúmeras e diferenciam-se dos processos vivenciados nas instituições de ensino em seus modelos de escola tradicional. Essas interações oportunizam aprendizagens colaborativas e cooperativas que transformam tanto o processo presencial, quanto o virtual. E no processo virtual conta-se com um elemento diferenciado para a educação: os alunos estarão no mundo, não mais entre as quatro paredes da sala de aula nesse novo “mundo”, os alunos interagem com pessoas de diferentes locais, culturas e histórias, desencadeando processos de aprendizagem cooperativa e/ou colaborativa antes não acessíveis, tanto do ponto de vista tecnológico quanto social. Na EAD são favorecidas as interações: sujeito/sujeito, sujeito/ambiente e sujeito/objetos, em tempos e espaços diferenciados. Além da flexibilização de horários, a escolha pelo lugar onde o aluno vai desenvolver os estudos do curso não se restringe sala de aula. O aluno poderá estudar em laboratórios, em casa, na empresa, ou seja, em espaços que lhe forem mais convenientes, além dos momentos comuns a todo grupo, em sala de aula.

Entre as ferramentas que favorecem a educação a distância, destaca-se o ambiente de aprendizagem *on-line* (ou ambiente virtual de aprendizagem ou AVA). Percebe-se então que, talvez tenhamos, nesta modalidade de educação algumas perspectivas diferenciadas para a aprendizagem, pois muitos são os ambientes virtuais de EAD disponibilizados por instituições, mas a maioria reproduz o que a escola tradicional vem fazendo há alguns anos. São propostas

de EAD em um processo de transmissão de conhecimento e que utilizam o espaço virtual como mostruário de informações, não se diferenciando do que aparece na maioria dos livros disponíveis no mercado. No entanto, o que se deveria pretender com a EAD é desenvolver atividades, utilizando as TCI focadas no processo de aprendizagem dos alunos, atentando para os conceitos, procedimentos e atitudes que devem estar presentes no sujeito que queremos formar. Ações de EAD que sejam viáveis para o estudo e aprendizagem da língua espanhola: o que se propõe é abordar conteúdos de cunho gramatical, como ser as regras de acentuação gráfica. Para tanto, é preciso rever o papel do professor, revendo também a sua formação, que atualmente não é mais concebida sem a integração das TCI. Portanto, é necessário que ao pensar no desenvolvimento de projetos para EAD, seja implementada também uma formação diferenciada para os professores da instituição, discutindo os fundamentos técnicos do ensino e da aprendizagem com os diferentes materiais e espaços da EAD a partir de vivências que impliquem a teoria à prática. O fato de criar espaços de aprendizagem virtuais e outros materiais que oportunizam a EAD, redimensiona os conceitos de espaço e tempo de aula, favorecendo a participação de alunos de diferentes lugares, em diferentes horários. Assim, o processo de formação não estará atrelado aos espaços e tempos determinados pelos momentos presenciais da Universidade.

Geralmente na sala presencial o que se observa é a explicação do tema por parte do professor referente ao assunto gramatical ao tema, para seguir com exercícios que promovem pouca interação entre o professor e os alunos, pois o ensino da gramática está influenciado em grande parte pela metodologia tradicional, centrada no professor, e não na relação dialogada e construtivista entre aluno-professor.

Em relação ao AVA, o mesmo é um conjunto de recursos tais como agenda, material de estudo e o fórum de participação que está disponível na internet e pode ser acessado pelo *site* da instituição. Para desenvolver a metodologia pode-se utilizar, além das aulas presenciais para ensinar todos os conteúdos programáticos do curso de espanhol, a internet para ensinar as regras de acentuação gráfica. No ensino presencial o conteúdo poderá se desenvolver utilizando aulas expositivas.

Preti (2000) afirma que a escolha de uma, entre tantas definições de EAD, ou ainda uma nova definição de EAD significa ter limitações, pois, nem uma

situação ou outra será suficiente e abrangente para atingir todos os aspectos envolvidos no processo educativo a distância. No entanto, entende-se importante conhecer as diversas concepções de EAD, sem a pretensão de criar uma nova conceituação mesmo que isso implique em restrições de abrangência.

A continuação, dois conceitos de EAD em diferentes momentos da história, conforme Preti (2000) e Spanhol *et. al.* (2001):

a) O ensino/Educação a Distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como pelo uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo e onde quer que vivam (PETERS, 1983).

b) Metodologia de ensino em que as tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que estas são, em relação às primeiras, diferentes no tempo, no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo (SARRAMONA, 1991).

Não se pode esperar da rede mundial de computadores uma solução “enlata” com o intuito de mudar profundamente a relação pedagógica, o construtivismo é ainda a luz dessas relações, e não a tecnologia por si só, é assim o pensamento de Aretio (2002, p.158) ao afirmar que “A aprendizagem a distância supõe um contexto singular para trabalhar desde uma perspectiva construtivista, na qual os estudantes aguardam na sua função de participantes automotivados, auto-dirigidos, interativos, colaborativos, etc., em função da sua situação de separação física do docente.”. Conforme o pensamento de autores como ARETIO, o sistema de EAD não deixará de dar suporte em tudo o que tem a ver com relação à pesquisa e conhecimento entre educadores e educandos, propiciando como um cenário de operações à atuação do intercâmbio do conhecimento como um todo, entendendo o saber como um termo abrangente e vasto que abraça desde experiência, material, troca de informação e principalmente aproximando e integrando virtualmente comunidades presencialmente distantes e que estão interessadas pela informação e avanço no próprio saber de qualquer área. Na internet há informação, muitas vezes de alta qualidade e diversificada, desde vídeos, exercícios interativos a sofisticados recursos de voz, dentre outros recursos que envolvem à multimídia.

É dessa forma o pensamento de BELLONI (2001, p. 59) ao dizer que As NTICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas e grupos de discussão, webs, sites etc.) apresentam grandes vantagens pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade.

Educadores deixam de usufruir dos recursos da rede por pouca afinidade com ela e com as chamadas “novas” tecnologias. Conseqüência deste afastamento, quem por último também acaba sendo desfavorecido é o educando, e quando se fala de educadores em geral, deve-se lembrar de contemplar também aqueles que desenvolvem trabalhos com línguas estrangeiras os quais também não poderiam ser alheios a essas novas tecnologias já que são amplamente utilizadas conforme será demonstrado na pesquisa exploratória de *sites*.

A formação do professor que trabalha em cursos de EAD mediados por internet implica então um binômio tecnológico e educacional, ou, nas palavras de BELLONI (2001, p. 85) “A formação inicial de professores tem, pois, que prepará-los para a inovação tecnológica e suas conseqüências pedagógicas e também para a formação continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida.” O professor não é apenas um transmissor de informação, mas sim um verdadeiro orientador do processo de ensino-aprendizagem, essa orientação pode ser desenvolvida pelo estímulo à interação entre os alunos de EAD e o próprio docente (na medida que o sistema de estudo de EAD permita tal ação).

Quando ARETIO (2002, p. 162) aponta como um dos fracassos dos estudos via EAD os fatores psicopedagógicos ao dizer “Não estamos habituados a utilizar as novas tecnologias que surgem agora com força em múltiplas ações formativas a distância.”, o pensamento do autor não serve apenas para os alunos, senão também devem incluir-se os docentes. As possibilidades de aproveitamento da internet no ensino continuam se renovando a cada dia, e em todo momento vão sendo superadas, assim como se superam outras tecnologias.

A adequada estética do *site* não deixa de ser importante, mas antes deve prevalecer o sentido da internet apresentar um ambiente de EAD propício para ações mediadoras entre docente e estudantes construtivas.

Ensinar utilizando a internet pressupõe uma atitude do professor diferente de apenas utilizar o quadro da sala de aula. O professor não é o “informador”, aquele que centraliza a informação. Como a informação está armazenada na rede mundial, o educador se engaja como coordenador do processo, o responsável na sala de aula, tendo como tarefa primordial motivar o grupo de estudo, mostrando domínio do tema e fundamentalmente sabendo conduzir no uso apropriado da *net* a fim de manter a motivação e entusiasmo pelo *site* que se esta explorando.

Para o professor, a *web* é rica em infinitas possibilidades de combinações e de fonte para tarefas diversas. A comunicação torna-se mais sensível, adquire sentido multidimensional não linear. Os sistemas não lineares da internet em questão, denominados de hipertexto, e definido por ARETIO (2001, p.183) como “O hipertexto baseia-se fundamentalmente em nodos (unidades de informação) e nexos, conexões ou hiper-vínculos (união entre os nodos) que, ao se relacionar, formam uma rede que possibilita a navegação através de diferentes itinerários.” A maneira de apresentar o material de estudo pode ganhar riqueza de apresentação conforme aponta o próprio ARETIO (2001). Uma das tarefas do professor é não só a de buscar informações, mas também a de divulgar conhecimento em parceria com seus alunos favorecendo a construção do conhecimento deles. O professor é um determinante também para o sucesso ou fracasso de um ensino a distância, assim como acontece no ensino presencial. A *web* também contribui não só trazendo informação, ela permite interação ou interatividade, compartilhamento de estados (socialização) e é desde já um ambiente colaborativo no sentido de que cada usuário pode dar a conhecer seus conhecimentos através de, por exemplo, home-pages, bate-papo, chats, fórum.

Diversas ofertas de estudo existem para aprender a língua espanhola pela internet (seja só com internet ou como complemento). Por exemplo, o Centro Virtual Cervantes, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia*.

Os métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras sofreram mudanças conforme com a própria evolução de ensino em geral. É assim o pensa-

mento de ABADÍA (2000, p.134) ao afirmar que “Não é possível pensar em um enfoque metodológico válido para todo tipo de situações de ensino e aprendizagem;[...]”.

No pensamento de Abadía (2000) o enfoque comunicativo não abre mão da gramática, muitas vezes rechaçada, já que por fim a gramática também contribui à comunicação, logo o “segredo” está por tanto em saber dosar e ser criterioso na aplicação de cada método para alcançar ou favorecer o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Além dos *sites*, há uma proposta de recursos mais interessantes para a prática do idioma que é o *chat*, uma excelente forma de diálogo em que o aluno se engaja com o objetivo de se comunicar com falantes nativos ou não. Este tipo de interação que se dá através do *chat* é de extrema relevância, as atividades que se utilizam desta ferramenta virtual para promover a aquisição da língua estrangeira é altamente virtualizante como ocorre no *chat* da língua materna do usuário ou aluno.

Devido a que o material na *web* não está organizado de acordo com nenhum tipo de seqüência específica (existência de hipertextos) o usuário estabelece as seqüências através de seu interesse e motivação. O aluno, como usuário, pode encontrar por si mesmo outro *site* de melhores recursos ou qualidade de informação sem que o professor o conheça até o presente. Na comunicação estabelecida entre o professor que integra a internet e os alunos na sala de aula tradicional ou ainda trabalhando na modalidade a distância haverá sempre um papel de moderador e não o de transmissor de conhecimentos permitindo assim sob sua supervisão contribuições liberar o método de ensino centrado num processo unívoco de ensino de professor para aluno, isto é, o educador modera as discussões on-line e sugere endereços que ele considera interessantes, assegurando, sempre que possível, uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz, é justamente assim, atuando com esta postura de “ser” moderador que contribuirá para um favorecimento do método comunicativo. Assim, com em uma aula de leitura, o professor pode indicar um site com atividades de leitura permitindo que o aluno escolha o texto cujo tema lhe atraia mais.

O uso do computador pode aliar-se à educação, sendo que o aluno pode construir sua aprendizagem, por tanto o computador pode colaborar interativamente, ou nas palavras de Haidt (1995, p.278) o computador recebe dados do aluno, analisa-os e, em troca, fornece novos elementos como respos-

ta, de acordo com a necessidade de seu interlocutor. Assim, ele interage com o aluno. Desenvolve-se então uma espécie de diálogo entre o homem e a máquina: o aluno e o computador tornam-se interlocutores [...] realizando um processo de troca. Oportuno complementar o pensamento de Haidt ao afirmar que se existe um professor disposto acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, a educação atingirá um modelo mais construtivista ainda. As possibilidades do computador no processo de aprendizagem são: a coleta e a rapidez de informações, a sistematização de conhecimentos, a interação, a cooperação e a simulação de situações que jamais poderiam ser testadas em outros ambientes.

É preciso que o professor crie condições para tirar o aluno da passividade diante de imagens, levando-o a agir sobre elas, pois este tipo de concepção de educação valoriza a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que o mesmo constrói o conhecimento através de parcerias, trocas, interações com todos os envolvidos. Assim é o entendimento de DEMO (1996, P.10) ao afirmar que:

Ainda hoje o professor é um mero instrutor. Acha que sua habilidade é apenas a de repassar conhecimentos e procedimentos, mantendo em si e no aluno o fosso medieval do alinhamento impositivo. Por isso mesmo, qualquer um pode ser professor, bastando que transmita receitas, imponha moral e cívica, distribua conselhos e exortações, dê aula.

O pressuposto básico da educação é tomar a aprendizagem como resultado da construção do conhecimento pelo aluno, concepção esta que envolve a modificação dos valores humanos e da vida em sociedade, promovendo um processo em que se respeitam as idéias prévias dos alunos e as que se constroem durante o processo de aprendizagem formal. A aplicação da tecnologia da informação nos diversos ramos da atividade humana acarretou a criação de cursos técnico, superior ou mesmo livres, com a finalidade de preparar profissionais para exercer profissões específicas da área e o computador torna evidente o processo de aprender de cada indivíduo, o que possibilita refletir sobre o mesmo a fim de compreendê-lo e depurá-lo. Dessa forma, pode-se pensar em uma transformação no processo ensino-aprendizagem, passando a colocar a ênfase na aprendizagem ao invés de colocar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução. Valente (1993, p. 20).

Assim, busca-se uma transformação no processo educacional, o que significa uma mudança de paradigma, que favoreça a formação de cidadãos mais críticos, com autonomia para construir o próprio conhecimento e que possam participar da construção de uma sociedade mais justa, com qualidade de vida mais igualitária.

O objetivo da educação (ensinar-aprender) pode ser atingido de diferentes maneiras, destacando-se de forma geral, dois modelos: o modelo instrucionista (ou tradicional) e o construtivista (centrado no aluno).

As tecnologias interativas não suportam o construtivismo, permitindo-lhes a aquisição de novas competências através da simulação de determinados ambientes de aprendizagem. São exemplos, assim, o Treino Baseado em Computador e alguns elementos de estudo em CD-ROM. Embora estas tecnologias permitam que o aluno progrida ao seu próprio ritmo e que teste o grau de aquisição de novos conhecimentos, a interação é bastante limitada; o aluno interage com a própria tecnologia. É necessário também que o professor adquira cultura tecnológica para livremente atuar no processo de ensino-aprendizagem e se tornar o assistente da construção do conhecimento através da tecnologia do computador. alguns objetivam fornecer/consultar, outros como fonte de ensino completa ou parcial na modalidade a distância de língua espanhola descritos alguns sites Salienta-se a importância de um “olhar” pedagógico, parte integrante de qualquer processo de educação a distância em sinergia. A continuação serão mencionados alguns sites pesquisados que contribuem para a formação do aluno que estuda língua espanhola:

Centro Virtual Cervantes

O site do Instituto Cervantes tem como objetivo difundir a língua espanhola e as culturas hispânicas no mundo ao falante. No Centro Virtual Cervantes (C.V.C.) há diversos assuntos de interesse: desde obras de referência, atos culturais, fórum, e aula de língua, inclusive exercícios de auto-estudo. O link “*Pasatiempos de Rayuela*” é um deles, numa abordagem bastante lúdica.

O link denominado *DELE* fornece orientações para obter certificação na língua espanhola autorizados pelo Ministério de Educação da Espanha. Continuando com a *home page* do C.V.C., encontra-se um link denominado “*Al Habla*”

onde o aluno poderá utilizar recursos de áudio. O endereço na internet do C.V.C. é: <http://cvc.cervantes.es/portada.htm>.

O Instituto Cervantes tem sede na Espanha e conta no Brasil com centros educacionais, por exemplo, Rio de Janeiro, bem como em outros países do mundo, inclusive oferecendo cursos conveniados com universidades de Espanha, para o ensino da língua espanhola. A página principal do *site* é muito abundante em *links* que remetem a diferentes páginas *web* para estudar a língua espanhola.

Observa-se pela navegação do *site* que o mesmo é dirigido para o auto-estudo do aluno interessado, dispondo de interação também no *link* chamado de *Foros* (fórum) e cujo endereço eletrônico é : <http://cvc.cervantes.es/foros>. Acessando esse *link* de fóruns observa-se um ambiente subdividido em quatro grupos que são: fórum hispânico, fórum didático, fórum T.I.C. (tecnologia e informática) e fórum do espanhol. Em qualquer dos quatro fóruns do C.V.C. mencionados por último nota-se, após o acesso, que eles servem como um ambiente de interação onde usuários, tais como alunos, docentes, pessoas em geral, deixam suas dúvidas à espera de uma resposta para as questões levantadas por elas. Em outras palavras, é um ambiente aberto à comunidade em geral, para questionar e responder. Após usar o *site* C.V.C., observa-se que é focado tanto para a língua espanhola como a cultura espanhola.

Há estudo dirigido por professores no ambiente de *Aula de Español*, conforme descrito no próximo parágrafo. Visualmente falando, em função da organização dos *links* e assuntos o *site* é muito completo pela abrangência tanto dos recursos da língua como dos recursos da cultura, onde abundam os *links* e recursos de multimídia (animações de figuras, textos). Merece destaque pela importância para o ensino da língua espanhola, o ambiente chamado *Actividades del AVE (AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL)* ou *Cursos de Español*, disponível como *link* na página principal do *site* do C.V.C. As atividades oferecidas por esses dois links remetem ao endereço <http://www.cvc.cervantes.es/aula/cursos/>, que nada mais é do que um importante recurso, como a própria página diz, como um novo meio didático que pode se empregar como ferramenta autônoma para a aprendizagem por internet (EAD de terceira geração) ou se integrar a propostas docentes em forma presencial ou semipresencial, que é definida em momentos de presença humana física com momentos a distância. Apresenta-se uma amostra do portal da AVE, indicando-se, sucintamente, que os cursos de espa-

nhol em internet seguem o curriculum do Instituto Cervantes e dispõe para o estudante materiais didáticos de natureza multimídia, ferramentas de comunicação de internet. O ambiente permite que os usuários formem parte de um grupo de trabalho colaborativo, contando com o apoio de um tutor que acompanha a aprendizagem.

O link de *Aula Virtual de Español* (AVE) na figura 2, remete a outro link cujo endereço é <http://ave.cervantes.es/> e que permite o início às atividades, tendo uma aula demonstrativa onde pode se observar no ambiente virtual de estudo os seguintes componentes: *chat*, fórum, correio eletrônico, áudio, atividades individuais e colaborativas (indicados na figura 3). Os níveis de ensino são: básico, intermediário, avançado e superior. As aulas possuem valiosos recursos de mídia como animações que permitem tornar o material didático muito mais atrativo para o aluno.

A seguir, indica-se outra vista parcial da tela referente à amostra da aula de espanhol onde o tema que está sendo estudado são as cores. A personagem (uma mulher) no centro e de pé que se apresenta na tela quando se acessa *on line*, movimenta-se de um lado para outro criando situações de mudança de cor onde o aluno deve apontar com o *mouse* qual é a cor de roupa que ouve (recursos de mídia de áudio) e que ao mesmo tempo está utilizando a senhora da animação. A cor que o aluno deve escolher aparece no canto direito da tela.

O curso AVE pode ou não ter de professor. Cada nível de estudo tem quatro módulos de 30 hs cada um. Há também curso semi-presencial: 2 horas presenciais a cada duas semanas e 60 horas a distância.

Real Academia Espanhola

O site da Real Academia Espanhola (RAE) é um excelente recurso lingüístico disponibilizado, principalmente, para os professores do idioma, uma vez que não oferece práticas ou exercícios da língua. Possui um dicionário da língua espanhola e um excelente aplicativo, disponibilizado no link "*Conjugación Verbal*" onde o usuário dispõe de um campo para digitar o verbo infinitivo em espanhol e como resultado oferece o verbo conjugado em todos os tempos da língua espanhola. O site da RAE é no endereço <http://www.rae.es>

UNED

A UNED (www.uned.es) é uma universidade espanhola que oferece desde cursos de extensão, graduação até doutorados a distância. É uma universidade modelo a nível mundial pela modalidade de ensino a distância. Focando a análise exploratória do *site* no referente ao ensino de idiomas como forma de extensão, observa-se que a UNED dispõe de um Centro Universitário de Idiomas a Distância (CUID) cujo acesso eletrônico é dado pelo *link* indicado na figura 7 (página principal da UNED) ou através diretamente do endereço eletrônico http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,154330&_dad=portal&_schema=PORTAL.

O acesso a esse *link* remete à página indicada na figura 8, própria do CUID onde se informam detalhadamente as informações e cursos oferecidos, que, além de espanhol são: Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Português, Chinês e Árabe. A metodologia de estudo, conforme acesso da página CUID, indicada na figura 8, é semi-presencial, há tutores presencialmente e materiais impressos, internet, CD-ROM que permitem estudar a distância. Observando a página do CUID, surgiram algumas dúvidas as quais foram consultadas mediante correio eletrônico (secretaria.cuid@adm.uned.es). Por exemplo, uma dúvida era o termo semi-presencial: qual o significado para o CUID? A resposta foi que as aulas são a distância e há aulas presenciais, no entanto não são obrigatórias. Outra questão relevante foi referente à avaliação: como se procede?, é a distância também? A resposta é que, obrigatoriamente, o aluno tem que estar presente para o teste oral e escrito que é realizado ordinariamente no final de maio e uma convocação extraordinária que acontece em setembro. O curso de espanhol está estruturado em três níveis: Inicial, Intermediário e Avançado.

Após a análise dos *sites* se observa riqueza estética e ampla disponibilidade de conteúdos diversificados da língua espanhola (*links* de jornais, rádios, jogos e passatempos, obras literárias, etc.). Os *sites* citados possuem grande quantidade de *links* que conduzem a hipertextos (em especial o *site* do CVC). Pode-se deduzir que os conceitos da EAD foram construídos historicamente pelo homem, a partir dos paradigmas presentes na educação presencial.

Finalmente aponta-se que nem sempre é fácil localizar na internet o que se deseja e informações pouco confiáveis podem ser encontradas. Os benefícios da internet, no entanto, em muito superam suas possíveis falhas, e o professor

pode fazer uso desse enorme banco de dados para criar ambientes de aprendizagem. Usar a internet no ensino da língua espanhola é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores, não basta apenas indicar um endereço a acessar o *site* em forma autônoma. Para tanto, o docente deve acompanhar o conhecimento que o aluno deseja atingir, sem ele se sentir isolado do professor. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes com autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração.

A Informática aliada à Educação, conforme TAJRA (1998), estimula a criatividade, tornando-se a grande motivadora para o processo de ensino-aprendizagem. Estimula o aprendizado de novas línguas, auxiliando o processo da comunicação internacional de línguas diferentes. O uso do computador em um ambiente *web* apropriado para a interação, pode aliar-se à concepção construtivista de educação, tornando o aluno sujeito de sua aprendizagem, assim também é o pensamento de BELLONI (2001, p. 61) que também defende essa concepção ao dizer que “A educação não é um sistema de comunicar informação, ou de simplesmente transmitir conhecimentos.”

Resumo: Objetiva-se neste artigo uma abordagem teórica/prática que permita referenciar à EAD, e as possibilidades, limitações e características no ensino via internet para a língua espanhola. Em geral, na sala presencial, o que se observa é a fala do professor referente ao tema e logo exercícios pouco discutidos ou dialogados, pois o ensino da gramática está influenciado em grande parte pela metodologia tradicional, centrada no professor, e não na relação dialogada e construtivista entre aluno-professor. Para reverter a situação em questão, propõe-se a oferecer um ambiente de estudo diferenciado e esteticamente atrativo na relação comunicativa aluno-professor utilizando a internet.

Palavras-chave: língua espanhola – educação a distância e gramática – ensino da língua espanhola.

Abstract: Objective to this article a theoretical approach / practice that allows refer to the EAD, and the possibilities, limitations and characteristics in education via Internet into Spanish. In general, present in the classroom, which is observed is the talk of the teacher about the theme and then practice, little discussed or dialogs, then, teaching of grammar is influenced on traditional methodology, focusing on teacher, and not in relation by dialogs and constructivist action between student-teacher. Situation in question, it is proposed to provide an environment

to study different and not esthetically attractive in relation communicative pupil-teacher using the internet.

Keyword: Spanish-distance education and the teaching of grammar-Spanish

Referências

ABADÍA, Pilar M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid- Espanha: Edelsa Grupo Didascalía, 2000.

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Ariel: Barcelona- Espanha, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico – o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas- SP: Autores Associados, 2001.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Disponível em <<http://cvc.cervantes.es/portada.htm>>. Acesso em 4 de julho de 2004.

DEMO, Pedro. **Principio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Disponível em: <<http://www.rae.es>> . Acesso em 3 de setembro de 2004.

SPANHOL, Fernando *et al.* **Técnicas para a produção em Educação a Distância**. Curso de formação em educação a distância. Curitiba : UFPR/MEC/Seed, 2001.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo : Érica, 1998.

VALENTE, J. A. *et. al.* **O computador na sociedade do conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. SEED, 1993.

UNED. Disponível em: < <http://uned.es>>. Acesso em 30 de outubro de 2006.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Maio de 2009

Práticas de leitura e escola: Uma evolução histórica

*Reading practices and school:
A historical evolution*

Roseli Maria Rosa de Almeida

é Mestre em Educação pela
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Email: roselimariarosa@yahoo.com.br

Ana Lucia Espíndola

é Professora do Departamento de
Educação da UFMS/ *Campus* de
Três Lagoas-MS e orientadora desta
pesquisa. Email: anaespindola@uol.com.br

Introdução

Os valores, conhecimentos e comportamentos a serem ensinados sofrem alterações em cada época. Pesquisas mostram que as práticas de leitura foram se modificando ao longo da história, bem como o valor atribuído à leitura em cada sociedade, conforme Chartier (1991a, 1991b, 1994, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b, 2003); Chartier & Hébrard (1995); Cavallo e Chartier (1998); Hébrard (1990, 1999); Abreu (1999, 2001, 2003a, 2003b, 2005). Essas transformações decorreram de mudanças nos suportes: passagem do rolo ao livro, passagem do livro ao monitor; nas formas de se ler: leitura em voz alta e silenciosa e nas práticas de leitura: leitura intensiva e extensiva.

Observamos que, em diferentes momentos da história, há uma diversidade de práticas de leitura, que nem sempre estiveram vinculadas à escola. Assim, realizamos uma retomada de alguns momentos da história da leitura, para evidenciarmos as transformações por que a leitura passa, antes mesmo de estar vinculada a essa instituição.

Nem todos os segmentos envolvidos com a questão da leitura nos diferentes momentos da história trataram da mesma forma o acesso a esse bem simbólico. É relevante registrar, como afirma Abreu (1999), que o valor da leitura

só pode ser entendido quando “forem examinados os objetos que se tomam para ler e sua relação com questões políticas, estéticas, morais ou religiosas nos diferentes tempos e lugares em que homens e mulheres, sozinhos ou acompanhados, debruçaram-se sobre textos escritos” (p. 15).

É importante alertar para o fato de que os estudos sobre essas transformações ainda estão em desenvolvimento, o que nos impele a tratar de apenas alguns aspectos relevantes, neste trabalho. Em especial, nos deteremos nas modalidades de leitura: silenciosamente e em voz alta; nos suportes de leitura e nas práticas de leitura extensiva e intensiva.

Transformações na leitura: suportes, modalidades e práticas

Iniciaremos nossas discussões pelas modalidades de leitura. Por volta dos séculos XII e XIII, ocorreu uma transformação que influenciou nas práticas de leitura, pois um número crescente de leitores passou de uma leitura necessariamente oralizada para uma leitura silenciosa. Esse fato foi ocasionado, conforme nos relata Espíndola (2003, p. 42), por uma mudança na escrita, uma vez que: “a escrita de forma descontínua, separada em palavras, irá se consolidar no século XII e engendrará uma série de mudanças na relação dos homens com o escrito”, sendo que a principal delas é a possibilidade de ler silenciosamente.

Conforme constata as pesquisas sobre a leitura, embora a modalidade de leitura silenciosa já coexistisse com a leitura em voz alta desde o século V a.C na Grécia (SVENBRO, 1998), essa prática só se expandiria mais tarde, a partir do século XIV.

Nos séculos XII e XIV, com a modificação da função dos textos escritos, que passaram a não ser apenas uma maneira de conservação e memória, tornando-se instrumentos de trabalho intelectual, construiu-se um novo modelo de leitura. Essa, poderíamos dizer, foi uma das alterações nas práticas de leitura, da monástica à escolástica, da qual decorreram tantas outras nos séculos que se seguiram. Para Chartier (1994, p. 4), significa que “as conquistas da leitura silenciosa não podem, portanto, ser separadas da mutação maior que transforma a própria função da escrita”.

A possibilidade de a leitura sair dos mosteiros e ocupar um papel no ensino ocorreu de forma a romper com o uso estritamente religioso do texto. Junta-

mente com essa mutação da função da leitura, percebemos o avanço da leitura silenciosa. Para Chartier (1994, p. 4), há de se considerar que: “No mosteiro, o livro não é copiado para ser lido, ele tesouriza o saber como um bem patrimonial da comunidade e veicula usos antes de tudo religiosos...”.

Em meados do século XV, houve uma transformação na produção dos livros, ou seja, o tempo gasto para produzir várias cópias dos livros escritos à mão diminuiu, devido a uma nova técnica baseada nos tipos móveis e na prensa. Com a prensa, um número maior de cópias de livros podia ser produzido em menor tempo, o que transformou a relação com a cultura escrita. No entanto, Chartier (1999a) advoga que uma das transformações mais importantes desse período refere-se à mudança nas práticas de leitura, pois, além da questão que envolve a invenção da imprensa, há outras questões significativas, sendo a principal delas a possibilidade de o leitor “passar de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual a leitura em voz alta era indispensável para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa (p. 23)”.

Para o autor (1999a, p. 24), essa mudança na prática de leitura foi extremamente relevante, pois “a difusão da possibilidade de ler silenciosamente marca uma ruptura de importância capital, uma vez que a leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado”.

A possibilidade de ler silenciosamente, no entanto, causaria conflitos, o que levaria às proibições de leituras heréticas e eróticas. Obras proibidas pela igreja ou mesmo pelos governos ditadores eram retiradas de circulação, muitas vezes até pela força das fogueiras.

Para Chartier (1999b), houve uma ofensiva para tirar de circulação aquelas obras tidas como “perigosas”. Assim, há de se perceber, como nos alerta o autor, que “dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores, que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensaram erradicar para sempre suas idéias” (p. 23). Para ele, essa mudança não inviabilizou outras práticas, como a da leitura em voz alta, mas com certeza marcou um momento decisivo para os leitores.

Os suportes para a leitura também se transformaram, evidenciando a possibilidade de novas práticas. A primeira foi a substituição do rolo de leitura pelo

livro com páginas, como o conhecemos hoje. A relação com o livro ficou mais livre, pois o leitor passou a ter a possibilidade de manusear as páginas e escrever, o que não era possível com o rolo, que tinha que ser segurado nas extremidades para ser lido. Sobre o rolo, assim se expressa Chartier (1999b, p. 24): “Este livro é um rolo, uma longa faixa de papiro ou de pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. Ele faz aparecer trechos distribuídos em colunas. Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo em que lê”.

Apesar das alterações em relação aos objetos de leitura: rolo, livro, monitor e da possibilidade de ampliação dos textos pela produção do livro com a prensa de impressão, para Cavallo & Chartier (1998, p. 26), no entanto, “Até o início do século XVI, pelo menos, o livro impresso ainda depende do manuscrito do qual imita a paginação, a escrita, as aparências”. Uma modificação significativa no suporte só ocorreu a partir da disseminação do computador.

Quanto às mudanças nas práticas de leitura, segundo Lerner (2002), parecem ter sido inicialmente intensivas, especialmente pela questão da quantidade de textos disponíveis, passando mais tarde a se tornarem extensivas, transformando-se em uma prática de leitura mais rápida, a partir de uma grande quantidade de textos. Há de se registrar, no entanto, que historiadores como Chartier (1994, 1999a) constatam que essas práticas de leitura coexistiram durante os diversos períodos, ou seja, estiveram presentes nas diferentes comunidades de leitores concomitantemente.

Digressões sobre a leitura: séculos XVI, XVII e XVIII

Fazendo uma digressão sobre os estudos da leitura, no período entre os séculos XVI a XVIII, observando a França, Hébrard (1990, p. 65) indica-nos que “não existiu, nem existe hoje, no campo das disciplinas universitárias, ao lado da matemática e da geografia, um campo de estudos cujo objeto específico fosse a leitura”, concluindo que os saberes elementares, identificados como os de ler, escrever e contar, são necessários para o acesso a outros conteúdos. Para o autor, o valor atribuído à leitura se dá a partir do momento em que: “O acesso a não importa qual conteúdo de saber pressupõe sempre que se tenha dado anteriormente de forma eficaz um trabalho em torno dessas aprendizagens prévias...” (Ibid, p. 65).

Essas aprendizagens prévias: ler, escrever e contar, condição para outras aprendizagens, incorporadas à escolarização, tornam a escola e o processo de escolarização um grande valor nas sociedades. Assim, a leitura, parte integrante de todas as disciplinas, figura como imprescindível para o acesso aos demais conteúdos de ensino.

Em busca de uma historiografia da importância que determinados saberes ganham na sociedade, Hébrard (1990) chama-nos a atenção para o período compreendido pelos estudiosos como a Idade Moderna. Parece configurar-se uma trilogia formada pelo que o pesquisador chamou de “ler-escrever-contar”, conhecimentos vinculados, a partir desse período, a uma instituição que se consolidaria progressivamente e que ampliaria significativamente seu papel na sociedade: a escola. Em face das ponderações acima, é importante mencionar que: “A escola torna-se no século XVIII, tanto no mundo protestante quanto no mundo católico, o local onde se ensinam os primeiros saberes, sem os quais o cristão permanece uma espécie de animal” (HÉBRARD, 1990, p. 69).

Para o autor (1999), a escola nem sempre foi o local dessas primeiras aprendizagens. No entanto, progressivamente, ganhou o status de local legitimador desses saberes. Ele adverte-nos que “a alfabetização universal dos cristãos foi considerada necessária após o Concílio de Trento para transmitir a ciência da salvação” (HÉBRARD, 1999, p. 37). Até a Revolução, na França, lembra-nos esse autor (p. 40), “aprendia-se a ler, antes de aprender a escrever, depois a desenhar os números” e poucas crianças continuavam para além das chamadas classes de leitura.

No entanto, podemos observar em Chartier (1991b) que esse processo de difusão de uma alfabetização não obrigou uma linearidade entre a aquisição da leitura e da escrita e nem mesmo em relação a todas as cidades da Europa. Contribuíram para essas transformações as diferenças entre o desenvolvimento das religiões, entre homens e mulheres e muitas outras que ainda estão em estudo pelos historiadores.

Em *As práticas da escrita*, Chartier (1991b) ressalta as diferenças entre as regiões da Europa onde as taxas de alfabetização, entre os séculos XVI e XVIII, foram se alterando, de formas diferenciadas. Utilizando dados das assinaturas em documentos (assinatura do nome), foram computadas as taxas de alfabetização das regiões, com uma diferença significativa entre a leitura e a escrita. A

escrita, no período, o conhecimento privilegiado, foi sendo conquistada mais lentamente que a leitura, que era acessível, inclusive às mulheres. Para o autor (1991b, p. 117):

Na Europa, as porcentagens de assinaturas mostram uma série de diferenças. A primeira entre homens e mulheres. Por toda parte, os homens assinam mais que as mulheres e muitas vezes com uma vantagem que pode chegar a 25% ou 30%. Com relação à leitura, no entanto, as mulheres tinham acesso, mas “não a da escrita, inútil e perigosa para o sexo feminino.

Essas diferenças mostram-nos que a leitura foi uma capacidade permitida nesse período, inclusive sob a influência das religiões. Entretanto, em relação à escrita, era “pernicioso” dar acesso às mulheres. Esse modelo alterou-se ao longo da história da humanidade, como também a importância atribuída a esses saberes.

Chartier (1991b) enfatiza que as taxas de alfabetização tiveram períodos de recessão decorrentes de motivos diversos, tais como “à deteriorização da rede escolar, ao afluxo de imigrantes menos alfabetizados ou ainda à mediocridade da conjuntura econômica” (p. 117). Embora tenha havido um notável aumento da alfabetização nesse período, o autor afirma: “Contudo, demonstram que o acesso das sociedades ocidentais à escrita entre os séculos XVI e XVII não foi um progresso linear e contínuo” (p. 117).

Após a Revolução na França, essas diferenças e conflitos para a difusão de uma escolarização generalizada dos cristãos, como descreve Hébrard (1999), foram importantes para se pensar, pois a igreja católica deu, então, “às escolas paroquiais e às instituições escolares, fundadas pelas novas congregações docentes, um impulso tal que é impossível reconstruir uma história da cultura escrita sem encarar as modalidades de sua escolarização” (p. 37).

Assim, tomando para análise a França, Hébrard (1990) narra que, antes de serem disciplinas escolares, o ler-escrever e contar eram atividades de profissionais, que trabalhavam com o latim, língua que exigia uma longa familiaridade. Além disso, “os alunos que chegavam ao sexto grau sabiam geralmente ler e manejar a pena” (HÉBRARD, 1999, p. 42), pois esses saberes eram ensinados na família.

É importante nos atentarmos para o fato de que os saberes elementares passaram a ser vistos como pré-requisitos de outras aprendizagens, como nos

lembra Hébrard (1990). No entanto, não era somente a escola a responsável pela transmissão desses conhecimentos em determinados momentos da história; os locais eram tanto não-escolares quanto escolares.

Com a transformação do papel da escola no século XVIII, quando passou a ser o lugar dessas primeiras aprendizagens, a difusão dos conhecimentos sofreu novas alterações. Para Hébrard (1990), a difusão da leitura estabeleceu-se a partir da necessidade de uma adequação da tradição cristã oral para a possibilidade de acesso à religião, em que “o livro é a manifestação mais concreta e a leitura a forma privilegiada de apropriação” (p. 69). Em Chartier (1991b), observamos que a leitura religiosa também foi marcada por rupturas, pois o acesso à Bíblia nem sempre foi permitido em sua totalidade, permeado nesse período pelo catecismo e pelo cerceamento dos religiosos.

O século XVIII e as contradições da leitura: entre a ampliação e a interdição

O século XVIII marcou momentos de diversas mudanças nas práticas de leitura. Em pesquisa de Abreu (1999), vemos que a possibilidade de acesso a determinadas leituras dividia grupos e que alguns autores, a certa altura do século XVIII, recomendavam “ler pouco e fazer exercícios” (p. 11), pois “dizia-se que os livros divulgavam idéias falsas, fazendo-as parecerem verdadeiras, estimulando demasiadamente a imaginação, combatiam o pudor e a honestidade” (p. 11). A autora expõe que a leitura era vista como um grande perigo e que os livros, para alguns autores, eram considerados “um veneno lento que corre nas veias” (p. 11). Destaca que, no século XVIII, alguns autores afirmavam que a leitura podia oferecer perigo, inclusive para a saúde das pessoas, desde o esgotamento dos nervos até inconvenientes físicos e morais: “maior inconveniente inspiravam as leituras que apresentavam perigos para a alma, aquelas que colocavam em risco a moral” (p. 11).

Houve, no século XVIII, também o que Chartier (1991b) chamou de “privatização da prática da leitura”, o que “é incontestavelmente uma das principais evoluções culturais da modernidade” (p. 126). Essa privatização da prática de leitura, no entanto, não eliminou as práticas antigas. O autor esclarece que: “ler em voz alta, para os outros ou para si mesmo, ler em grupos, ler por

obrigação de trabalho ou por prazer são atos que não desaparecem com a revolução da leitura no silêncio e na intimidade” (p. 113).

No entanto, esse acesso a uma leitura silenciosa dividiu grupos. Aqui retomamos a questão da leitura silenciosa, pois há que se ressaltar que nem tudo que se produzia para leitura era legitimado como “boa leitura” e mesmo as obras permitidas nem sempre eram publicadas com o texto original do autor, tendo que sofrer modificações e até supressões. Abreu (2005), em estudo do século XVIII no Brasil, mostra que havia uma leitura minuciosa dos censores ao autorizar a circulação de determinadas obras. Assim: “Para aprovar ou reprovar a publicação de livros, os censores tinham que redigir pareceres em que apresentassem sua avaliação da obra” (p. 186).

Portanto, nem tudo o que era produzido para a leitura podia ser lido por todos da forma como era escrito, até mesmo “os livros impressos fora de Portugal e seus domínios também estavam sujeitos à censura para que pudessem circular, já que para passar pelos portos e alfândegas era necessário obter licença dos órgãos de censura competentes” (ABREU, 2005, p. 186). Essas pesquisas revelam as contradições entre as práticas de leitura ao longo da história. Não obstante, gostaríamos de lembrar que Abreu (p. 187) tinha como objetivo “olhar para os censores de um ponto de vista, recorrendo aos pareceres por eles elaborados para flagrá-los no papel de leitores”.

Uma contradição é que o século XVIII seria marcado justamente pelo crescimento da produção de livros e a ampliação de bibliotecas, momento em que Chartier (1999, p. 24) chamaria de “segunda revolução da leitura”. Essa ampliação expressiva da produção e das possibilidades de leitura se expressou em países como a Alemanha, Inglaterra, França e Suíça e levou ao “desenvolvimento de novos gêneros textuais e novas práticas de leitura” (p. 24).

Essas novas possibilidades apoiaram-se em diferentes circunstâncias: “Crescimento na produção do livro, que triplicou ou quadruplicou entre o início do século e os anos 80, a multiplicação e transformação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições”.(CHARTIER, 1999a, p. 24). Foi nesse momento que se ampliou a possibilidade de empréstimos de livros, através das sociedades de leitura, clube do livro, bibliotecas de empréstimo. O leitor podia ler sem ter que comprar o livro.

Com a possibilidade de ler mais textos, alguns leitores passaram de uma leitura intensiva para uma leitura extensiva, ou seja, “os leitores tradicionais tinham acesso a um conjunto de livros fechados e limitados, os quais eram lidos e relidos, memorizados e recitados, possuídos e transmitidos de uma geração para outra” (CHARTIER, 1999a, p. 25). A partir de então, começaram a ter uma relação “mais irreverente e desprendida” (p. 25) com a leitura.

No entanto, há de se destacar que um estilo de ler não excluiu o outro, ou seja, “no tempo da leitura intensiva, há muitos leitores extensivos” (CHARTIER, 1994, p. 4). A leitura extensiva permitiu também a possibilidades de ler diversos tipos de escritos. Apesar da ampliação dos textos, nesse período foi possível observar a mais expressiva forma de leitura intensiva. Assim, “hábitos mais antigos de leitura mudaram para uma nova forma literária. O romance foi lido e relido, memorizado, citado e recitado” (CHARTIER, 1999a, p. 25). As mulheres, especialmente, experimentaram essa nova forma de leitura intensiva. Algumas vezes “eram incapazes de controlar suas emoções e suas lágrimas e, com frequência, tomavam de suas penas para expressar seus próprios sentimentos ou para escrever ao autor como diretor de consciência e guia de suas vidas” (p.25).

Essas considerações levam-nos a entender que a leitura nem sempre apresentou o mesmo valor e as mesmas formas, demandando sempre a percepção de que tanto os leitores quando as formas e os objetos de leitura tomaram sentidos diferentes, em diferentes tempos e espaços.

Século XIX: transformação na relação leitura-escola

Com a transformação do papel da escola na sociedade, também o valor atribuído à leitura passou por mudanças. O aumento da alfabetização nas regiões mais avançadas da Europa, no século XIX, foi definindo uma forma controlada e única de leitura tida como legítima. Entretanto, apesar dessa questão ser incorporada ao processo de escolarização, fora da escola existiam variadas práticas de leitura (HÉBRARD in CHARTIER, 2001).

Poderíamos dizer que a função da leitura se alterou substancialmente quando passou a ocupar papel importante na disseminação de uma alfabetização generalizada. Hébrard (1990) explica que essa mudança se deu no momento

em que a igreja considerou necessário “ligar a formação religiosa “das crianças e dos rudes” não mais à prédica e aos rituais do ano litúrgico, mas a uma alfabetização mais ou menos generalizada” (p. 69).

Foi no século XIX também, de acordo com Chartier (1999a), que ocorreu outra “revolução da leitura”. Uma ampliação dos leitores trouxe também novas categorias de leitores: “mulheres, crianças, trabalhadores, que foram apresentados à cultura impressa e, ao mesmo tempo, a industrialização da produção de impressos trouxe novos materiais e modelos para a leitura” (p. 26). Para o historiador, “as disciplinas educacionais, impostas em todo lugar, tenderam a definir uma norma única, controlada e codificada de leitura legítima, mas essa norma contrastava fortemente com a extrema diversidade de práticas em várias comunidades de leitores...” (p. 26).

Nesse período, a leitura passou por novas transformações. Em estudos de cem anos de leitura na França - 1880 a 1980, Chartier & Hébrard (1995) identificaram discursos que aparentemente defendiam posições contrárias em relação à leitura, mas que progressivamente constituir-se-iam em um discurso unificado, atribuindo-se um valor universal à leitura. Observamos que, a partir de uma relação da leitura, o processo de escolarização e sua expansão, a leitura passou a ser envolvida em seu aspecto didatizante. Ao mesmo tempo em que a escola se tornou um local de extrema importância para as sociedades e a leitura tornou-se imprescindível, como saber elementar, uma forma “unificadora” de leitura não diminuiu nem solucionou os conflitos decorrentes das discussões entre os diversos segmentos: escolas, bibliotecas, igrejas, etc.

Para Chartier & Hébrard (1995), a historiografia das práticas de leitura na França mostra que, após longo período de discursos contraditórios de diversos segmentos: igreja, escola, bibliotecários, imprensa, a leitura passou a um modelo “moderno”. Os autores (p. 589) enfatizam que:

A nova norma preceitua que é preciso ler tanto para se informar quanto para se formar, mediante os recursos simultâneos às primeiras aprendizagens, bem trabalhadas didaticamente, e a leitura de prazer; tanto para se instruir quanto para se distrair, ao mesmo tempo muito e bem, depressa e devagar.

Foi a escola que evidenciou com clareza esse modelo contemporâneo do ler, uma vez que não abandonou a leitura de formação, nem recusou a leitura de informação. Essas novas possibilidades de ligação entre leitura-escola foram,

gradativamente, tornando a instituição a responsável pela formação leitora. É importante ressaltar que o que se tornou unanimidade ao final do século XIX foi que “é preciso ler”. Porém, as discussões sobre o que, quando e por que ler tomaram dimensões diferenciadas, de acordo com os interesses de cada grupo.

Chartier e Hébrard (1995, p. 588), referindo-se a esse período na França, observam que: “Na escola, liquidou-se a questão da imutabilidade dos “clássicos”: a lista dos livros aceitos para trabalho escolar torna-se de direito indefinida, embora o tempo alocado à leitura obrigue a escolhas drásticas”. O século XIX marcaria, assim, a entrada das práticas de leitura no que Chartier (1999a, p. 26) chamou de “era da sociologia das diferenças”. Houve uma diversificação de suportes, de modalidades e de leitores, o que ocasionou também uma mudança no valor da leitura.

Século XX: a mitificação da leitura

No século XX, para Abreu (1999, p. 10), “imagina-se que a leitura, revestida de uma aura positiva, é capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por conseqüência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros”, o que veicula a ideia de leitura como algo muito bom e necessário. Os programas de incentivo à leitura e as propostas para aproximar os alunos da leitura foram fortemente apoiados. Chartier & Hébrard (1995, p. 588) registram que, no século XX, “ler, antes de qualquer consideração sobre suportes e conteúdos, tornou-se um gesto positivo, incondicionalmente”.

Havia uma necessidade coletiva de se referendar a leitura como muito importante, ao contrário de outros momentos da história, em que a prática era privativa de algumas comunidades de leitores e, ainda assim, alguns materiais eram “proibidos”. Como já mencionamos, nem sempre a leitura foi vista dessa forma. Abreu (2005) revela que alguns livros, no Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, eram publicados somente após a leitura minuciosa dos censores, que realizavam um trabalho exaustivo de avaliação do que poderia ou não ser publicado.

Na época contemporânea, Chartier (1999a) trata de uma nova revolução, que mudou não só o suporte dos textos, mas também a forma de os leitores lidarem com essa leitura, a do mundo dos textos eletrônicos. Para o historiador (p. 26-27), houve uma revolução que:

Primeiramente transforma nossa noção de contexto, ao substituir a contigüidade física entre os textos presentes no mesmo objeto (um livro, uma revista, um jornal) por sua distribuição nas arquiteturas lógicas que regem os bancos de dados, os arquivos eletrônicos e sistemas de processamento, que tornam possível a informação. Redefine também a natureza “material” dos trabalhos, ao suprimir a relação imediata e visível que existe entre o objeto impresso (ou manuscrito) e o texto ou textos que contém.

O historiador sinaliza para essa “nova revolução”, alertando para o fato de que essa não deve ser uma forma de “implicar o rebaixamento, o esquecimento ou, pior ainda, a destruição dos objetos que encarnaram, e encarnam, originalmente os trabalhos do passado e do presente” (p. 30). Antes de qualquer coisa, é importante que, mesmo com a revolução do livro eletrônico, as bibliotecas possam “coleccionar, proteger, inventariar e, finalmente, tornar acessível a herança da cultura escrita” (Ibid). As contradições do acesso, no entanto, continuam; se há uma revolução do suporte, ele nem por isso está acessível a todos. Para Chartier (2001b, p. 72): “Neste mundo universal há um risco de que aumentem as distâncias entre os que manejam o novo tipo de comunicação e os que estão fora, seja no âmbito de uma sociedade particular [...] ou no do mundo em seu conjunto”.

Sendo assim, apesar de todos os suportes disponíveis e a impressão de volumosas quantidades de livros, jornais, revistas, etc, a época atual convive com os discursos do baixo desempenho em leitura, a falta de “boas” leituras, o que se assemelha aos discursos do final do século XIX até meados do século XX na França, quando se reclamava que “os franceses não lêem”.

A escola é, neste período, a responsável pelo consenso no discurso dos diversos segmentos. No entanto, parece haver uma via de mão dupla, que tanto coloca a escola como a instituição responsável pelo trabalho com a leitura, como as instituições que trabalham com os diversos públicos “pedagogizam” suas ações. A escolarização dos processos de leitura “espalha-se” também por outras instituições ligadas ao público leitor, como as bibliotecas, as igrejas, etc.

Observamos que a expansão da escolarização define novas formas de leitura, por vezes até contraditórias às práticas presentes nas diferentes comunidades de leitores. Como também enfatiza Espíndola (2003, p. 46), a sociedade contemporânea marca uma contradição, pois “o leitor, de figura quase desprezada na Grécia Antiga, alcança um determinado *status* na sociedade moderna e

contemporânea”. No entanto, segundo a autora, “ao mesmo tempo e como forma reversa da moeda, enquanto a figura do leitor se constitui, faz-se também a figura do não leitor” (p.46).

Abreu (2001, p 148) relata que “é em cenas semelhantes às européias que se pensa, quando se discutem as práticas de leitura a serem promovidas no Brasil contemporâneo”. A ideia de uma promoção da leitura, do incentivo à leitura, reflete discursos que mitificam a leitura, como algo “bom em si” e, por se admitir que as práticas de leitura são menos frequentes “do que deveriam ser”, há também um discurso da ausência de leitura. A autora ressalta, ainda, que “esta premissa é particularmente importante no discurso pedagógico que insiste no desinteresse dos alunos pela leitura e nas dificuldades daí decorrentes” (p. 148).

Abreu (2001, p. 152) alerta-nos para as dificuldades decorrentes da investigação das práticas: “o desconhecimento das práticas efetivas de leitura realizadas no Brasil - ou sua negação - tem promovido equívocos desta natureza e fomentado uma mitificação da leitura...”, pois... “se deixássemos de tomar como referência aqueles objetos e modalidades de leitura, poderíamos perceber que, ao contrário do que normalmente se diz, os brasileiros têm interesse pela leitura”. A autora está fazendo referência a uma imagem européia da leitura, mostrando que a mitificação da leitura não nos deixa aproximar de práticas cotidianas das pessoas em diferentes grupos.

Britto (2003), ao analisar a pesquisa do INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional) no Brasil, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa, em 2001, revela que “... a leitura é considerada um valor, algo que resulta tanto da pregação contínua sobre a importância de ler quanto da valorização da leitura e do livro na escola” (p. 55). No entanto, os dados demonstram que há uma estreita correlação entre alfabetismo e condição social, pois: “Enquanto apenas 14% dos sujeitos das classes D e E estão enquadrados no nível mais alto de alfabetismo (nível 3), 58% dos sujeitos das classes A e B localizam-se neste nível (tabela 2a)” (p. 54).

Embora haja um reconhecimento do valor da cultura escrita, os dados apontam diferenças significativas no acesso aos objetos dessa cultura, uma vez que os indivíduos das classes A e B têm mais acesso ao computador (57%, contra 5% das classes D e E), bem como uma significativa diferença no acesso à leitura de jornais. Além das questões financeiras que envolvem os dados apresenta-

dos, há também a disponibilidade de tempo e acesso aos locais que oferecem determinado tipo de leitura. As dificuldades decorrentes do acesso, inclusive às bibliotecas públicas, também são evidenciadas na pesquisa, além de dados sobre a participação política dos entrevistados.

Considerações finais

Concluindo, a leitura passou por grandes transformações na sociedade, em vários níveis; nos suportes: rolo de leitura, livro, monitor; nos modos de ler: leitura em voz alta e silenciosa, leitura intensiva e extensiva; nos leitores: introdução de novas categorias de leitores em cada período da história.

Essas mudanças também alteraram o valor que a leitura conquistou em cada período, passando de uma prática restrita aos monastérios a uma prática com valor escolar, sendo que a escola gradativamente é vista como responsável por garantir um consenso em relação aos discursos sobre a leitura. Em alguns períodos, testemunhamos a censura aos livros e, conseqüentemente, à leitura, como no século XVIII; em outros, a leitura tornou-se algo benéfico, um bem incondicional, como no século XX.

Essas alterações nas práticas de leitura estiveram permeadas por interesses de diversos grupos sociais como, em alguns momentos, da igreja, da escola, dos bibliotecários, pois a leitura não é uma prática neutra – encontra-se circunscrita pelas relações sociais.

A sociedade contemporânea marca, assim, um período em que a leitura é um bem incondicional. Não obstante, buscamos uma imagem das práticas de leitura muitas vezes baseada em modelos europeus (ABREU, 2001), o que dificulta a observação, inclusive na escola.

Com todas as dificuldades de acesso à leitura, pensamos que a adoção dessas práticas na escola é fundamental para nossa compreensão e aprofundamento dos mecanismos que as orientam e legitimam. Para observá-las, é importante um olhar atento para questões como: afinal, o que leem os alunos? Como leem? Que práticas efetivamente se encontram nesse espaço?

A partir dessas questões e da análise dos dados coletados na pesquisa com os alunos dos sextos anos de uma escola pública no município de Ribas do Rio

Pardo-MS, atestamos que: a) os alunos consideram-se leitores na escola; no entanto, a modalidade preponderante de leitura é a leitura em voz alta, especialmente realizada no espaço da sala de aula; b) os textos lidos pelos alunos na escola são: “atividades, fábulas, livros de Português, Ciências e Geografia, textos das perguntas, etc”, sendo bem restrita a leitura de textos mais longos, demonstrada pela baixa frequência de empréstimos de livros e da variedade nos títulos; c) há uma necessidade, por parte dos alunos, de identificar como “leitura” aquilo que é pedido para ser lido pela escola, bem como um desconhecimento dos objetos de leitura produzidos pelos alunos, sendo um desses objetos “os cadernos de perguntas”; d) no espaço da biblioteca escolar há uma leitura predominantemente extensiva e silenciosa dos textos, especialmente de textos da internet; e) há tensões entre a forma de escolarização das práticas de leitura e a leitura como prática social, no tocante especialmente à leitura em voz alta, que cumpre, na maioria das situações observadas, uma função avaliativa.

O estudo pôs em evidência a necessidade de uma mediação didática na questão da leitura, de forma a garantir novas possibilidades do trabalho com a leitura na escola, ressaltando-se, entre outras questões: a retomada do papel das bibliotecas escolares, de forma que possibilitem aos alunos escolher, indicar, compartilhar leituras e especialmente conhecer os acervos disponíveis. Indicou-nos, ainda, a necessidade de a escola retomar o sentido da prática de leitura em voz alta como prática social (lemos em voz alta com diferentes finalidades: para compartilhar um texto com alguém que ainda não lê, em igrejas, etc) e não apenas avaliativa. Essa retomada pode ser realizada de forma a garantir projetos, rodas de conversa sobre livros lidos, feiras de livros abertas à comunidade, entre outras. Pensamos que, somente a partir de uma retomada da leitura como prática cultural poderemos, de fato, formar leitores para o século XXI: leitores emancipados.

Resumo: O artigo em questão é parte de uma pesquisa concluída, como estudo de caso, realizada no período de 2007/2009, em uma escola pública no Município de Ribas do Rio Pardo-MS. O objetivo da pesquisa foi investigar algumas práticas de leitura na escola e as contradições no processo de escolarização. A primeira parte da pesquisa, que compõe este artigo, é uma investigação sobre o valor atribuído às práticas de leitura ao longo da história, fundamentada especialmente nos estudos do pesquisador Roger Chartier. Observamos que a leitura não é uma prática neutra, mas encontra-se circunscrita pelas relações sociais, tendo

seu valor se transformado ao longo dos diversos períodos e estando dependente dos interesses de grupos diversos, como a igreja, a escola e outros.

Palavras-chaves: Práticas de leitura, história, escolarização.

Abstract: This paper is part of research carried out during the period 2007/2009 in a public school in the city of Ribas do Rio Pardo, state of Mato Grosso do Sul. The research aimed to investigate some reading practices developed at school and the contradictions in the schooling process. The first part of the research, which is included in this paper, is an investigation on the value that has been given to reading practices along the years, especially based on Roger Chartier's studies. We notice that reading is not a neutral practice; it is circumscribed by social relations. Its value has been changing along the different periods and depends on the interests of different groups, such as the church, the school, and others.

Keywords: Reading practices; history; schooling.

Referências

ABREU, Márcia (Org.). Percursos da leitura. In: _____. **Leitura, História e história da leitura**. Campinas: Mercado das letras/ALB/ FAPESP, 1999.

_____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 2001. p. 139-157.

_____. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB/ FAPESP, 2003a.

_____. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Graça Paulino; VERSIANE, Zélia (Org.). **No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil**. 2003b. p. 121-134.

_____. Em busca do leitor: estudo dos registros de leitura dos censores. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNICK; Nelson. **Cultura Letrada no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das letras/ALB/ FAPESP, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade da cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V.M (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Anne Marie; HEBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n.11, 1991a.

_____. As práticas da escrita. In: ARIÉS, Philippe & CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3- Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia da Letras, 1991b.

_____. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 08, n.21, 1994.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras/ ALB/ FAPESP, 1999a.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999b.

_____. (Org.). **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.

_____. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED, 2001b.

_____. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

ESPÍNDOLA, A. L. **Entre o singular e o plural: relação entre o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização**. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: RS, n. 2, p. 65-110, 1990.

_____. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: Abreu, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras/ALB, 1999.

_____. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

LERNER, Delia; ROSA, Ernani (trad.). **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, R.S: Artmed, 2002.

SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: _____. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Junho de 2009

Resenha

Resenha

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. “**Uma vez normalista sempre normalista**”. *Cultura Escolar e Produção de um Habitus Pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1935)*. Florianópolis, SC: Ed. Insular, 2008. p. 216.

Virgínia Pereira da Silva de Ávila
é Doutoranda do Programa de
Pós-Graduação em Educação Escolar
Universidade Estadual Paulista
“Julio de Mesquita Filho”
(UNESP – Campus Araraquara)
E-mail: virginia.avila@terra.com.br.

O livro “Uma vez normalista, sempre normalista”: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico – (Escola Normal Catarinense – 1911-1935) é de autoria de Gladys Mary Ghizoni Teive, publicado pela Editora Insular, 2008. Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) nos brinda com a publicação de sua tese de doutoramento, onde apresenta os resultados de suas investigações acerca da cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico presentes nas memórias de ex-normalistas da Escola Normal Catarinense.

Dividido em quatro capítulos, no primeiro, **O Habitus faz a professora**, aborda o modo de ser professora e sua relação com o novo método de ensino intuitivo ou lições de coisas que chegara como o que havia de mais moderno em termos educacionais no período. No segundo capítulo, **Orestes Guimarães: porta-voz do progresso e da civilização** apresenta a trajetória do educador e a reforma de instrução pública realizada em Santa Catarina, em 1911, simbolizando progresso e modernidade. No capítulo posterior, **Método de ensino intuitivo ou lições de coisas-chave para produzir o novo *habitus* pedagógico** detalha as origens do método e a educação pelos sentidos, os manuais das lições de coisas com etapas e orientações aos professores para a nova forma de ensinar. Por último, **Reforma dos/as mestres/as pela reforma do método**, trata especialmente da reforma curricular da Escola Normal Catarinense

realizada por Orestes Guimarães e das novas práticas de ensino, dos conteúdos e dos significados de tempos e espaços escolares.

Ao identificar os pressupostos do novo método de ensino; “método intuitivo ou lições de coisas” que chegara com o reformador paulista e tido como o que havia de mais moderno em termos educacionais no período, a autora busca compreender o modo pelo qual o método fora apropriado e operacionalizado pelas normalistas. No seu modo de ver, a produção de sentidos em relação ao fazer docente ancorada em novas formas de ensinar, transformar-se-ia em um *habitus* pedagógico e conseqüentemente em um dos elementos constitutivos da cultura escolar da Escola Normal Catarinense. Compreendida a partir dos conceitos desenvolvidos por Dominique Juliá e Vinão Frago, a cultura escolar está relacionada ao modo de ver, pensar e sentir como também representa movimentos de descontinuidades e persistências no interior da escola.

Inspirada pelo novo método de ensino, a autora encontra em Pierre Bourdieu o suporte necessário para trabalhar com o conceito de *habitus*, qual seja, a produção de sentidos no modo de pensar e de agir das normalistas na situação de ensino. Indaga, numa linguagem clara e por vezes poética, acerca da formação de suas identidades, assim como, das práticas construídas a luz do novo método de ensino. Para tanto, mergulha no passado e remonta para o tempo presente as memórias de Dona Passinha, Dona Ada, Dona Zilda, Dona Ione e Dona Gloria, ex-normalistas, formadas no período da Primeira República e que fornecem lembranças da escola normal, do grupo escolar, da profissão de professora, “lembranças de Florianópolis, da vida, enfim” (p. 38). Marcado pelo que ficou nas lembranças destas mulheres preocupou-se, essencialmente, ao realizar inúmeras entrevistas, em desvelar um *habitus* ainda presente no pensamento de cada uma delas, “passados tantos anos, ainda norteando o seu modo de pensar o processo pedagógico” (p.38).

Embora o “método intuitivo ou lições de coisas”, estivesse presente na segunda metade do século XIX, adentra o século XX e se faz presente na reforma da instrução pública empreendida por Orestes Guimarães no Estado de Santa Catarina, tendo como foco,

“o investimento da formação de professores/as primários/as, sob a égide da pedagogia moderna, leia-se do método intuitivo de ensino, uma vez que o método tradicional de ensino, baseado na repetição e na memória, vinha

sendo veementemente condenado pelas formas de pensar e de agir que produzia” (p.34).

Difundidos pela pedagogia moderna e segundo a autora “chave para transformar o *habitus* pedagógico da escola pública brasileira” (p. 34), a ênfase do método intuitivo consiste na observação direta, ao ver, sentir e tocar possibilitando uma operação dos sentidos sobre o mundo exterior, contrapondo-se a concepção das idéias inatas e no dedutivismo aristotélico. Inaugurada por Francis Bacon (1561-1626) e baseado na chamada modernidade filosófica, o conhecimento tem sua origem nos sentidos humanos oportunizando ao homem criar e intervir no mundo, o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. “Primeiro as coisas depois as palavras” (p. 113). Ser moderno, portanto, significa, entre outros, manter sintonia com teorias que propunham novas formas de conhecer, o Estado Catarinense não fugiu a regra.

Ao situar o momento histórico vivido pelo país e conseqüentemente sua repercussão no modelo escolar, evidencia que “o novo regime instaurado no Brasil, a partir de 1889, exigia determinadas formas de pensar e de agir por parte da população e para obtê-las o Estado além da força elegeu a educação, especialmente, a escolar, como o espaço essencial para a sua ação persuasiva e preventiva” (p. 96). Para a autora, “a escola republicana deveria civilizar e moralizar o povo, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade” (p. 33). Neste aspecto, a Escola Normal Catarinense, através dos novos conteúdos e das novas práticas pedagógicas passa a sintonizar-se com “os interesses republicanos de formar o cidadão patriota, higienizado, trabalhador, prático, útil à pátria, enfim o cidadão racional” (p. 141). Elementos que depois de incorporados passariam a fazer parte da cultura escolar da instituição.

Já o programa de ensino da Escola Normal Catarinense, desenvolvido em 1911 teve como base, a obra *Princípios da Pedagogia*, de autoria do professor português José Augusto Coelho, lança as bases da pedagogia científica. Outra referência é encontrada em Norman Calkins, divulgador e formulador do manual de lições de coisas nos Estados Unidos, sendo traduzido e adaptado por Rui Barbosa, no Brasil,

“adepto das idéias liberais, Rui Barbosa considerava a educação escolar o principal fator de desenvolvimento de um país, julgando fundamental modificar as práticas até então vigentes nas escolas brasileiras, consideradas arcaicas

cas e enfandonhas, dando-lhes nova direção pedagógica, de modo a adequá-la ao projeto político modernizador em curso.” (p. 129)

É dentro deste contexto que as jovens normalistas e futuras professoras provenientes da alta sociedade florianopolitana e catarinense, possuíam a incumbência não somente de ensinar a ler e escrever, mas, sobretudo, “desenvolver nas crianças, especialmente, as das classes populares, os valores e significados relacionados à ideologia republicana, ao mundo do trabalho e às suas reivindicações; um professor capaz de retirar da ignorância as classes populares, consideradas sinônimo de miséria [...]” (p. 148). Nas entrevistas a autora pode observar a força com que chegava o novo método de ensino, “tudo na escola normal girava em torno do novo método de ensino, o mais moderno e o melhor de todos” (Dona Passinha, p.191). A educação escolar assume papel central na formação do cidadão republicano, a figura feminina colocada no tûmulo da reforma, deveria representar a jovem professora republicana, considerada “Guardiã da República” (p 75).

Os/as Professores/as de posse de certos métodos e técnicas ensinariam noções de higiene, como também, os preceitos básicos das demais ciências que foram escolarizadas; a Geometria, a Aritmética, a Química, a Língua Portuguesa, entre outras. Dentre o rol de conhecimentos a serem adquiridos destaca-se o ensino de desenho, trabalhos manuais, ginástica escolar e, cujo objetivo, além das habilidades desenvolvidas, era manter as crianças ocupadas na escola pelo maior tempo possível. Ao mestre caberia o desenvolvimento da capacidade de captar e manter a atenção da criança. “Dona Passinha cantava com seus alunos/as sempre que estes demonstravam cansaço” (p. 170), desse modo, a professora colocava em prática as premissas do método intuitivo e o que aprendera na disciplina de Psicologia na Escola Normal.

Havia no programa um tópico específico chamado “tendências naturais e próprias para aprender e desenvolver a atenção”, dos/as alunos/as do ensino primário, visava fornecer aos professores subsídios racionais e padronizados a fim de despertar o interesse da criança. Outra disciplina, a de Pedagogia fora reestruturada de “modo a adaptar-se ao espírito de modernização educacional da época” (p. 172), assegurava o preparo técnico-pedagógico do/a moderno/a professor/a e proporcionava-lhe o conhecimento sobre os métodos e processos pedagógicos. Portanto, administrar o tempo da aula a fim de manter a atenção

da criança, tornara-se um elemento importante no desenvolvimento da rotina escolar.

No entanto, não somente as crianças deveriam aprender através das lições de coisas, do ver, sentir, tocar. Os/as futuros professores/as deveriam aprender a arte de ensinar intuitivamente; vendo, observando como as crianças eram instruídas e educadas nos grupos escolares, os quais devidamente aparelhados com os modernos materiais de ensino tinham a função de proporcionar bons modelos de ensino (p. 176). Neste sentido, a Escola Normal Catarinense revela-se para a autora como uma instituição organizada nos seus detalhes com vistas a atender as exigências de uma escola de massas, cujos saberes e práticas estavam associados ao critério da utilidade e praticidade. Advindos com os novos conhecimentos científicos e técnicas introduzidos pela revolução industrial, aos professores caberia contribuir na instauração de uma escola primária destinada, principalmente, à educação e instrução das classes populares garantindo um tipo específico de raciocínio e de pensamento. Dito de outro modo, aos professores/as a tarefa de construção de um *habitus* que reforçaria as oposições do mundo do trabalho entre o abstrato e o concreto, teoria e prática, não utilitário e útil.

Para a autora a reforma de Orestes Guimarães proporcionou aos professores/as da rede pública as estruturas objetivas que, sob sua ótica, deveriam assegurar as condições para a produção e para o exercício do novo *habitus* pedagógico. Hábitos que as tornaram um tipo muito particular de professoras e expressam a realização daquilo que na época foi instituído como a essência do ser professor/a, qual seja, artífices da moral, dos valores cívicos e da civilização.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Maio de 2009

Resenhas

[1] SAVIANI, Demeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2006, 235 pp.

[2] SAVIANI, Demeval et al. **O legado da educação do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, 224 pp.

Fernando Antônio

Tavares de Barcellos Vieira

é Aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: barcellos12@yahoo.com

[1] Este livro tem como propósito inicial formar uma apreensão histórico-crítica sobre as principais inovações da educação ao longo do século XIX. Seu escopo é promover uma análise deste tema, no decorrer deste recorte histórico, além de resgatar o legado educacional deste período. Para tanto, aproxima-se de temas capitais como: o ensino simultâneo, o método intuitivo e a educação feminina. Estes, atravessaram o tempo chegando ao século XX, como imprescindíveis para a compreensão da educação brasileira hodierna.

Esta coletânea de artigos é intrinsecamente ligada a um texto posterior **O Legado da Educação do Século XX no Brasil**. Na verdade, sua continuação. Assim, **O Legado Educacional do Século XIX** pretende contribuir para a compreensão da questão educacional contemporânea, no que tange a sua origem e ao seu peculiar modo de constituição. Como também, aprofundar os estudos sobre estes temas, ajustando conceitos e indicando um arcabouço de referências para situar com mais precisão esta apreciação crítica. Seu texto é composto por quatro temas, advindos da contribuição de quatro pesquisadores da história da educação brasileira, como se pode ler.

O primeiro capítulo da obra **O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro**, escrito por Dermeval Saviani¹, é um estudo produzido para trabalhar as questões inerentes à periodização da história da educação no Brasil. Tomando como referência a categoria, “breve século XIX” (1827 - 1890), explorou os quatro momentos, da relação entre pedagogia e política educacional deste período. Caminhado desde a fase de vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras até as Reformas de Leôncio de Carvalho. Quando a “pedagogia” cristalizou-se como algo intrinsecamente vinculado ao ensino elementar. Assim como, se percebeu o processo paulatino “de organização da educação das crianças passando de ensino individual para o mútuo, deste para o simultâneo e finalmente para o ensino intuitivo (28. p).”

Este foi o marco a partir do qual o Estado viu-se legalmente obrigado a institucionalizar a escolas e a formar e manter professores. Nesse momento também, adotou-se a idéia de liberdade de ensino associado ao favorecimento da iniciativa privada, na figura de instituições particulares de ensino, com o fito de desonerar o Poder Público dessas despesas. Tudo isso envolto em eloqüentes discursos, mas em nada realmente efetivos, que apregoavam as virtudes da *sociedade do conhecimento*. Práticas que perduram até hoje, perpetuando-se como o insolúvel legado negativo do século XIX, fazendo com que o Brasil aportasse aos anos 2000, sem ter um sistema nacional de educação capaz de atender sequer as mínimas demandas internas.

O segundo capítulo Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil, elaborado por Rosa Fátima de Souza², oferece uma excelente contextualização, na esfera nacional e internacionalmente, do nascimento e consolidação dos grupos escolares, como colunas dorsais do projeto republicano de educação popular. Souza mostra que seu surgimento foi uma resposta a demanda por vagas e instrução em seu contexto. Mas, como o passar do tempo, se estabeleceu como uma organização pedagógica capaz de agrupar todos os alunos em um mesmo lugar, seguindo critérios etários e de nível de instrução, para potencializar o êxito do trabalho dos professores, nessa relação de ensino. Deste modelo, nasce à oportunidade de se operacionalizar

¹ Professor emérito da UNICAMP, pesquisador do CNPq, coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas HISTERDBR e professor titular e colaborador da USP.

² Professora do programa de Pós-Graduação em Educação escolar da UNESP, coordenadora do CCPWS/ UNESP e pesquisadora do CNPq.

“princípios racionais, políticos e econômicos, introduzidos no âmbito pedagógico (2. p).”

O terceiro capítulo **O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado**, desenvolvido por *Vera Teresa Valdemarin*³ traz um desenho acerca do método intuitivo, caracterizando-o quanto aos seus elementos essenciais e apontando seus fundamentos filosóficos e didáticos. *Valdemarin* passa a investigar, diante da renovação pedagógica do século XIX, as correlações que se colocam entre método de conhecimento e método de ensino. Observando, para tanto, as diretrizes e os princípios balizadores do método intuitivo, que propõe, para afiançar o processo de aprendizagem do aluno, procedimentos e modos didáticos baseados no empirismo, revelando assim, a primazia dos sentidos como fonte de conhecimento. Isso, sob a óptica desse século, passou a ser notado, como alternativa de inovação escolar, com reflexos positivos para a vida econômica e social.

No entanto, como resposta a exigências históricas concretas, a necessidade de preparar o indivíduo para o trabalho e de capacitá-lo para exercer atividades produtivas, afasta as referências sobre as matrizes teórico-filosóficas que dão origem a prática pedagógica. Ficando bem claro que a prática educacional passou a ser pensada “como uma atividade intencional e dirigida, balizada pelas condições existentes e pelo projeto futuro a ser realizado (129).”

Chegando ao fim desta coletânea, o capítulo **Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX**, elaborado por *Jane Soares de Almeida*,⁴ propõe a compreensão da gênese e conformação do professorado em Portugal e no Brasil, detectando, no curso de sua análise, a partir de suas origens, o processo de feminização do magistério, em suas múltiplas abordagens como: as diferenças salariais e as implicações deste fenômeno no tocante a emancipação social e financeira da mulher. O que foi uma decorrência de um processo de conquista de liberdade individual e social para mulheres das classes média e alta.

³ Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da NESP/Araraquara SP e autora

⁴ Docente do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP, Araraquara-SP. E do Mestrado em Educação da UMESP, São Paulo. Autora de livros e pesquisadora do CNPq.

Também comenta Almeida, a despeito da pretensa desvalorização do magistério feminino, que não há para a imprensa educacional, nacional e Portuguesa, um arquétipo uno sobre a imagem delineada para e pelas mulheres no magistério. O que faz coro com as exigências do fim do século XIX, quando se cobrou novos valores e foram levantados novos costumes e novas formas de ver o mundo. Donde brotou para o século seguinte um consistente ideário de igualdade, fomentador de conquistas sociais, inclusive de equiparação de gênero, para as mulheres. Não obstante as contradições, desigualdades e injustiças sociais, inerentes àquele cenário mundial em transformação.

Toda a nova base educacional apresentada no decorrer do século XIX, deriva da ideologia política e social do século anterior, marcado pela produção de grandes projetos para a reestruturação da sociedade, que se materializaram no século XIX. Dentre as quais uma escola leiga, obrigatória e gratuita. Capaz de oferecer, por meio da razão, a autonomia para conhecer, avaliar e discernir sobre a elaboração de uma cosmovisão. Todavia, com a chave hermenêutica adequada, é possível compreender que a educação enquanto direito-dever, não representou a conquista de um espaço democrático, mas garantiu a sustentação do ideário liberal e de suas exigências econômicas e sócias.

[2] O ponto de partida é o perturbador paradoxo entre as indiossincrasias do século XX. Posto que este período histórico deveria ser o Século das Luzes, mas foi obscurecido pelas opressões que despojaram o ser humano de si mesmo. Assim, um novo modo de vida, marcado pela possibilidade de implementar o progresso científico e econômico deste tempo foi oferecido a poucos privilegiados, enquanto a maior parte da humanidade foi impedida de ter acesso a essas conquistas.

No Brasil isso não foi diferente, como se viu no decorrer da história da educação. Este direito humano inalienável, visto como a panacéia nacional, capaz de sanar os males da nova república e nela promover ordem e progresso, nada mais foi que a utopia da universalização e democratização do conhecimento, não passando de um sonho impraticável, acessível para poucos, distante e infactível para a maioria.

Faz-se pertinente mencionar ainda que este trabalho é intrinsecamente ligado a um texto anterior **O Legado Educacional do Século XIX (1998)**, sendo na verdade sua continuidade. Deste modo, **O Legado da Educação do Século**

XX no Brasil se ocupa em desenvolver, por meio de instrumentos hermenêuticos, como a ciência da história, uma análise e explanação deste momento do passado. Isto se deu por quatro abordagens, as quais serão doravante examinadas e comentadas.

No primeiro capítulo **O Legado Educacional do “longo Século XX”** se vê no texto de Demeval Saviani⁵, o comprometimento com uma análise objetiva e bastante pertinente da história da escola pública no Brasil, no recorte histórico do “longo Século XX.” Segundo ele, no decorrer de todo este período de tempo o Estado brasileiro passou de um modelo de atendimento educacional nos moldes provincianos e ruralistas para a oferta em grande escala deste serviço público, como resultado do incremento desta demanda, fruto do desenvolvimento urbano e econômico.

Se comparado às taxas de crescimento populacional, que nesse mesmo período quadruplicaram seus números, esse incremento da oferta desse serviço público foi da ordem de vinte vezes. O que não se mostrou suficiente para afastar os enormes déficits históricos da educação pátria, tão pouco essa ampliação conseguiu resolver problemas crônicos, como o analfabetismo, que quadruplicou em relação ao número absoluto de habitantes.

Entende Saviani ser a procrastinação do Estado brasileiro em adotar um sistema nacional de ensino, capaz de erradicar o analfabetismo e universalizar a instrução popular, o responsável por grande parte deste problema (p. 51). Este estado de coisas colocou o Brasil na direção oposta aos países que investiram neste sistema e que hoje se encontram na vanguarda econômica, política, social e cultural. Quer seja por meio do modelo europeu, centralizado no Estado, ou pela configuração americana, descentralizada através dos entes municipais e distritais da União.

Tardiamente, o Brasil optou por algo à semelhança do modelo americano. O Ministério da Educação descentralizou-se, delegando para os municípios a responsabilidade de manutenção das escolas, cabendo-lhe a oferta do ensino fundamental. Em última análise, esse modelo só cooperou para aprofundar as desigualdades já inerentes ao sistema de educação brasileiro. Muito embora, o próprio dualismo do legado do século XX se mostrava como meio possível de

⁵ Saviani, op cit., p 1.

apontar caminhos para o desenvolvimento e implementação de um sistema de educação capaz de, ao menos, erradicar o analfabetismo.

O texto de Jane Soares de Almeida⁶ inaugura o segundo capítulo, intitulado **Mulheres na educação: Missão, vocação e destino?** Essa pesquisadora aproximasse aqui de um fenômeno social em específico, a maciça feminização do magistério, fato esse observado ao longo de todo este século, chegando até os dias presentes. Essa foi a peculiaridade mais visível do processo de profissionalização da docência, principalmente no ensino primário.

Entende Almeida, ser o magistério uma atividade profissional permeada de uma grande carga simbólica e significativamente ideologizada. Não obstante a isso, o anseio da mulher de se libertar, por meio da instrução e educação, de seu destino, do julgo machista, dos grilhões domésticos e da subordinação, predeterminado pela sociedade, na verdade foi, tão somente, solapado pela troca por outro mecanismo de opressão.

Isto se deu porque a hegemonia do homem, enquanto gênero, se preservou por dois motivos. O primeiro, foi a continuidade da detenção masculina do poder econômico e político, o que lhes permitiu a apropriação do controle educacional, passando assim a determinar como seria a instrução feminina e, sua segregada atuação como educadoras de disciplinas “menores”. O outro motivo foi a “ideologização do magistério,” sacralizado como missão feminina, primordialmente para o ensino primário. Incutia-se, portanto, a idéia de serem inerentes à mulher os atributos da maternagem e do cuidado.

A leitura dessa realidade mostra que o magistério primário era, inequivocamente, a principal oportunidade de adquirir o saber público e ingressar no mercado de trabalho e garantir seu sustento, na forma de um espaço público domesticado. Porém, aquelas que ousassem questionar este estado de coisas receberiam como paga o degredo ou a condenação social.

O século XXI busca abandonar estes modelos geradores de desigualdades e desconstruir, através da nova geração feminina, esses arquétipos, ligados a atuação da mulher e do homem nesse nível da educação, mostrando o valor da atuação conjunta de ambos os gêneros nesse âmbito escolar,

⁶ Almeida, op cit., p 3.

assim como na construção de uma utopia possível: “a educação como direito de todos”.

Por seu termo, o terceiro capítulo desta a coletânea **Lições da escola primária**, desenvolvido por Rosa Fátima de Souza⁷ investiga criticamente a história da herança da Escola Graduada no século XX. Buscando compreender o significado dos Grupos Escolares, modelos do que havia de melhor no ensino primário brasileiro. Sousa se debruça sobre a questão da adequação destas instituições no contexto da extensão da escolaridade obrigatória, vivida na década de 1970, marcada pela inovação do ensino de 1º grau, hoje, *Ensino Fundamental*.

O ponto de partida desta análise é a construção histórica do currículo do ensino primário paulista, mais especificamente o seu *modus operandi*, ou seja, suas práticas, seu modelo organizacional, sua cultura escolar e, sobretudo, sua relação com a sociedade. Relação essa marcada pela “profissionalização do magistério primário, especialmente na construção da identidade docente (p. 117).”

Para além desta questão, estão as transformações no campo das práticas discursivas, que caminham do arcaico programa enciclopedista, lastreado pelos princípios da educação integral, sedimentados por meio de práticas ritualísticas e simbólicas, muito presente até meados do século XX. Até a construção dos mais contemporâneos programas escolares, abalizados nos princípios da Escola Nova e nas ciências auxiliares à educação.

O saldo dessas transformações foi a solidificação de uma nova escola primária brasileira, capaz de, no melhor estilo da Escola Nova, pôr em questionamento as bases de sustentação da racionalidade pedagógica, tão relevante, em outro momento histórico para a consolidação daquela organização escolar neo-republicana. Assim, a abordagem de Souza perpassa a pontualidade inerente ao que foi no passado e ao que é no presente.

Souza levanta um questionamento retrospectivo e crítico sobre as lições apontadas nesta trajetória. Segundo ela só se faz possível elaborar um novo modelo por meio da compreensão perspicaz das práticas cultu-

⁷ Souza, op cit., p 2.

rais sobre as quais o modelo de organização do ensino primário foi erguido neste século.

Por fim, o último capítulo **Os sentidos e a experiência**, escrito por Vera Tereza Valdemarin⁸ é dedicado à questão do método. Para tanto, seu texto toma a linha do tempo para, a partir dela, destacar a evolução dos processos de ensino, partindo do método intuitivo até aqueles intrínsecos ao desfecho do século XX.

A autora, por meio da perspectiva histórica, se debruça sobre as questões inerentes à prática do ensino e como estas podem ser “consideradas elementos definidores da profissão do docente e estão entrelaçadas ao [...] método de ensino (p. 165), sua natureza e seus propósitos”. Não obstante ao entendimento hodierno de que só se pode elucidar os valores formativos e estabelecer o conteúdo a ser ensinado, a partir do processo de aprendizagem do aluno.

Diante do crescimento das contradições políticas e sociais do século XX, onde a história tratou de mostrar a incapacidade da implementação do projeto de uma escola pública, obrigatória, democrática, gratuita e laica. E da incapacidade de se ajustar às disparidades sócias e econômicas. Os defensores da escola pública apregoavam a necessidade de se restaurar o pacto social, filho das revoluções iluministas do século XVIII, lastreado pelo potencial emancipador proveniente da educação, mas demolido pelo liberalismo e pelas opressões.

Foi olhando para esse recorte histórico e seus desdobramentos no tecido social brasileiro, mais especificamente no contexto do campo educacional, que os autores dessa coletânea desenvolveram seus estudos historiográficos e interpretativos, no sentido de oferecer, por meio de suas análises, alternativas de revitalização para este último ícone de esperança na construção da justiça social.

Recebido em Abril de 2009

Aprovado em Junho de 2009

⁸ Valdemarin, op cit., p 2.

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

JANEIRO DE 2008 a JUNHO DE 2008

Educação em Rolim de Moura: Das Iniciativas Privadas às Ações Públicas (1975-1983)

Autor: Neri de Paula Carneiro

Data da defesa: 01/02/2008 - nº de páginas: 223

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Sílvia Helena Andrade de Brito (UFMS)

Linha de pesquisa: Estado e políticas públicas de educação

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro (UFMS)

Prof^ª. Dr^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)

Resumo: Este trabalho analisa a implantação da educação escolar em Rolim de Moura/RO, no período 1975/1983. O objetivo geral é analisar as políticas públicas, as exigências e os conflitos socioeconômicos que estiveram presentes no processo de instalação das primeiras instituições escolares naquela cidade, no momento histórico da instalação do município. Além disto, investiga o processo migratório referente a Rondônia e Particularmente Rolim de Moura, nesse período, verificando em que medida a mobilização local interferiu para a implantação de instituições escolares naquela cidade. Para atingir estes objetivos, foi imprescindível o entendimento das categorias Estado, política pública e política educacional, bem como a análise de como uma dada forma de Estado materializou suas iniciativas, em termos de políticas públicas e, em particular, em termos de política educacional, numa região do país (Rolim de Moura-RO). É mostrado, também, o relevante papel desempenhado pela iniciativa dos moradores da região no rumo tomado pelo processo de colonização e, no seu interior, da instalação das escolas. Para tal, o trabalho foi desenvolvido com base em pesquisa documental, material bibliográfico e entrevistas sobre a instalação das primeiras escolas na cidade de

Rolim de Moura, sobre as políticas que o Estado brasileiro manteve, não só para o conjunto da nação, como para a região amazônica (incluindo Rondônia) e, de modo particular em Rolim de Moura, podendo com isso entender a região inter-relacionada com a nação e a sociedade capitalista como um todo, nesse momento histórico. Neste sentido, a afirmação central do trabalho é que embora o poder público, por meio do INCRA, mantivesse uma política de instalação de instituições escolares, no caso específico de Rolim de Moura-RO, isso só aconteceu a partir da mobilização dos moradores da localidade.

Palavras-chave: Educação – Rolim de Moura; Rolim de Moura – História; Políticas Públicas – Rolim de Moura.

A Aprendizagem de Ondas Sonoras sob a Ótica de Desafios em um Ambiente Virtual Potencialmente Significativo

Autor: Rodrigo Claudino Diogo

Data da defesa: 12/02/2008 - nº de páginas: 297

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Shirley Takeco Gobara (UFMS)

Linha de pesquisa: Ensino de ciências e matemática

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr.^ª Marilena Bittar (UFMS)

Prof. Dr. José André Peres Angotti (UFSC)

Resumo: Este trabalho buscou verificar se as tecnologias da informação e comunicação podem ser utilizadas como meios potencialmente significativos para se efetivar a aprendizagem significativa de conceitos introdutórios de Física sobre ondas sonoras. Para alcançar este objetivo foi elaborado um material educacional, sob a forma de um ambiente virtual, em que conceitos físicos a serem aprendidos foram problematizados na forma de desafios. Estes desafios foram desenvolvidos tendo como base a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. A metodologia que orientou a realização desta pesquisa foi o delineamento experimental com grupo de controle e só pós-teste. A pesquisa foi realizada com alunos do ensino médio de uma escola pública de Mato Grosso do Sul, localizada na cidade de Campo Grande. Os dados obtidos foram analisados segundo a teoria da aprendizagem significativa e a epistemologia de Bachelard. As análises revelaram a existência de obstáculos epistemológicos que prejudicam a aprendizagem de alguns dos conceitos físicos problematizados nos desafios. Além dos aspectos cognitivos, observou-se que o ambiente virtual e a forma de utilização adotada favoreceram a motivação e a satisfação dos alunos para aprender Física e também atenderam às expectativas deles. A pesquisa permitiu verificar que as tecnologias da informação e comunicação são recursos educacionais que facilitam a aprendizagem significativa de conceitos introdutórios sobre ondas sonoras. A partir destes resultados não se pretende, entretanto, advogar a favor do computador como uma estratégia ou mesmo um recurso que possa substituir as aulas expositivas e presenciais. O que se pretende é: evidenciar que o computador – quando devidamente utilizado, pode favorecer a construção do conhecimento pelo aluno; e que, desta maneira deve ser considerado como mais um recurso a ser utilizado pelo professor para favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Palavras-chaves: Ensino de Física - Informática educativa - Desafios - Aprendizagem significativa

O Financiamento Público das Instituições não-Estatais de Educação Especial em Campo Grande – MS (2001-2005)

Autor: Marielle Moreira Santos Benatti

Data da defesa: 14/02/2008 Nº de Páginas: 88

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)

Linha de pesquisa: Estado e políticas públicas de educação

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Julio Romero (UNIMEP)

Prof^ª. Dr^ª. Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)

Resumo: Esta pesquisa, de natureza empírica, pretendeu investigar o financiamento da Educação Especial analisando, especificamente, os recursos públicos vinculados às esferas federal, estadual e municipal que são repassados às instituições públicas não-estatais de educação especial do município de Campo Grande – MS; objetivando estabelecer relação entre o quantitativo do repasse desses recursos e a tentativa do Estado de chamar para si a responsabilidade

pela educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, em um momento em que se destaca a atuação do Terceiro Setor frente às políticas sociais. Com o intuito de tentar responder as questões norteadoras desta investigação os capítulos deste trabalho foram assim organizados: 1) análise das políticas públicas da educação especial no Brasil tendo como referência o papel atual assumido pelo Estado; 2) análise das legislações e documentos que versam sobre a educação especial e o terceiro setor; 3) análise dos documentos oficiais das secretarias envolvidas no repasse de recursos às 22 instituições públicas não-estatais que atendem os indivíduos com necessidades educacionais especiais do município de Campo Grande – MS. A coleta dos dados ocorreu entre junho de 2005 e janeiro de 2007 e permitiu a visualização do quantitativo de recursos municipais, estaduais e federais repassados às instituições analisadas na pesquisa entre 2001 e 2005; possibilitando a discussão quanto às parcerias entre Estado e Sociedade Civil, representada pelo Terceiro Setor.

Palavras-chaves: Financiamento - Educação Especial - Terceiro Setor

Políticas Públicas em Educação Especial Pós 1994: Um Estudo Sobre o Conceito de Surdez

Autor: Raquel Elizabeth Saes Quiles

Data da defesa: 15/02/2008 - nº de páginas: 193

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Mônica de Carvalho Magalhães Kassara (UFMS)

Linha de pesquisa: Estado e políticas públicas de educação

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno (PUC/SP)

Prof^ª. Dr.^ª Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo realizar um estudo sobre o conceito de surdez presente nos documentos orientadores da Política de Educação Especial no Brasil, pós 1994. Além da apreensão do conceito de surdez, também se buscou conhecer as propostas de escolarização definidas pela Secretaria Nacional de Educação Especial - SEESP para os alunos surdos. O trabalho realizou-se a partir da análise da Legislação e Documentos elencados por essa Secretaria como norteadores da Política Nacional de Educação Especial no país e tem nesses documentos sua principal fonte para tratamento do objeto de estudo. A pesquisa preocupou-se também com um enfoque local direcionado ao estado de Mato Grosso do Sul. O percurso percorrido neste estudo apontou para algumas considerações: 1. O conceito de surdez está intrinsecamente relacionado com a proposta de escolarização projetada aos alunos surdos, que na década de 1990 é definida a partir dos princípios da “educação inclusiva”. 2. Há uma clara ligação entre os Documentos internacionais e Legislação e Documentos nacionais e estaduais. 3. Percebeu-se que o conceito de surdez aparece expresso em duas principais tendências: a que considera o surdo como um deficiente auditivo ou sensorial e a que o considera como uma pessoa surda, pertencente a uma minoria linguística. Assim, evidenciou-se que o conceito de surdez é hoje uma discussão que ultrapassa os limites educacionais, por sofrer modificações não apenas da dinâmica escolar, sendo permeado também por embates expressos no campo político, social e ideológico.

Palavras-chaves: Educação Especial Escolarização Surdez Políticas Públicas

A Constituinte Escolar em Dourados (2000-2004): Um Movimento em Busca da Democratização da Escola Pública

Autor: Edir Neves Barboza

Data da defesa: 12/03/2008 - nº de páginas: 208

Orientadora: Prof^ª Dr.^ª Maria Diléia Espíndola Fernandes (UFMS)

Linha de Pesquisa: Estado e Políticas Públicas de Educação

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza (UNINOVE)

Prof^ª Dr.^ª Ester Senna (UFMS)

Resumo: Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objetivo analisar o Movimento Constituinte Escolar: construindo a escola participativa em Dourados Mato Grosso do Sul, no período de 2001 a 2004 que objetiva elaborar coletivamente o Plano Municipal de Educação. Neste período é realizado o

primeiro mandato do governo democrático e popular que tem como marca no seu programa de governo a democratização das políticas públicas. Neste sentido, este movimento se caracteriza como um instrumento estratégico do governo municipal para democratizar as relações tanto do sistema de ensino quanto das escolas e centros de educação infantil. Por meio de três eixos norteadores: a democratização do conhecimento, do acesso e da gestão. A metodologia da pesquisa procurou desvelar a partir dos documentos construídos coletivamente em um amplo processo de debate, que resultou na elaboração de princípios e diretrizes para o Plano Municipal de Educação, se tal instrumento se constitui em canal de democratização do sistema público de ensino.

Palavras-chave: Política Educacional. Gestão Democrática de Sistema. Constituinte Escolar.

A Representação do Espaço nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Autor: Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias

Data da defesa: 24/03/2008 - nº de páginas: 216

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS)

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS)

Prof^ª. Dr^ª. Shirley Takeco Gobara (UFMS)

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto a representação dos sólidos geométricos nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2007 e em livros didáticos contemporâneos de matemática destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A representação está sendo entendida, no contexto deste trabalho, como uma pluralidade de registros ostensivos por meio dos quais se realiza a atividade matemática no estudo dos sólidos geométricos. Desta forma, esta pesquisa responde à seguinte questão: O que é isto, ensinar Espaço e Forma hoje? Foi norteada pelos seguintes objetivos: investigar as orientações claramente fornecidas pelos PCN, relativas ao estudo da representação do espaço nos anos iniciais do Ensino Fundamental; observar as orientações de ordem metodológicas fornecidas pelo Guia de Livros Didáticos; analisar a avaliação das coleções inscritas e aprovadas nessa importante fonte de referência para a prática docente; e analisar como está sendo proposto o estudo das representações de sólidos geométricos em livros didáticos destinados aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma abordagem fenomenológica foi realizada para extrair o discurso expresso pelas fontes de influência do ensino de Geometria. O fundamento teórico baseou-se na *Teoria Antropológica do Didático*, desenvolvida por Yves Chevallard. Os resultados evidenciam algumas questões relevantes: uma valorização crescente do estudo da Geometria; a importância da realização de diferentes tipos de articulações no estudo da Geometria; a valorização da contextualização do saber escolar e da diversificação da linguagem usada no ensino da representação do espaço e da sistematização do conhecimento geométrico.

Palavras-chave: ensino da geometria, representação do espaço, livros didáticos.

As Reduções Jesuíticas do Paraguai: A Vida Cultural, Econômica e Educacional

Autor: Silvino Areco

Data da defesa: 23/04/2008 - nº de páginas: 247

Orientador: Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro (UFMS)

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (UNIDERP)

Prof^ª. Dr. ^ª Sílvia Helena Andrade de Brito (UFMS)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo, a partir de enfoque teórico-metodológico materialista histórico, analisar a Companhia de Jesus como um empreendimento capitalista, que objetivava, através do capital auferido, financiar as atividades catequéticas e missionárias, no período denominado de acumulação primitiva do capital. A base para a pesquisa foi efetivada através da coleta de dados, a partir de fontes primárias e secundárias. Este estudo sobre a contribuição das instituições religiosas na educação faz parte da Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, tendo como foco a perspectiva de lançar um novo olhar sobre a problemática da gênese dos empreendimentos jesuíticos para financiar suas atividades educativas e

missionárias. A análise tem como delimitação temporal desde o seu momento de inserção na América Latina (1549) até a sua expulsão (1767). Trata-se de uma dupla inserção em contextos globalizantes: de um lado, relacionado às atividades econômicas jesuíticas no momento da gênese e desenvolvimento do modo de produção capitalista; de outro, a compreensão das atividades educativas jesuíticas no desenrolar da trama da formação social-histórica da América Colonial. A delimitação espacial desse trabalho foi a fronteira do Estado do Mato Grosso do Sul e o Paraguai. No período de atuação dos jesuítas na América Colonial, essa região (foco de nosso estudo) era denominada “Província Jesuítica do Paraguai” e, pelo “Tratado de Tordesilhas”, pertencia à Coroa Espanhola. Em regiões do Brasil, os padres jesuítas desenvolviam outras atividades e empreendimentos econômicos para sustentar seus propósitos no campo educacional e missionário. Nosso objetivo principal foi levantar fontes e dados sobre estes empreendimentos na fronteira do Brasil e do Paraguai, para estudar o escopo, extensão e volume deles, desvendar seu caráter político e econômico e as suas relações com a instituição do capitalismo como modo de produção, no período de 1549 a 1767.

Palavras-chave: Educação, História, Companhia de Jesus, Instituições Religiosas.

Instituição Vicentina de Gijzegem: Um Entrelaçamento de Relações entre Política, Religião e Educação na Instituição da Sociedade Fronteiriça Brasil/Paraguai entre 1940 a 1980

Autor: Andréa Natália da Silva

Data da defesa: 14/05/2008 - nº de páginas: 285

Orientador: Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro (UFMS)

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Levi Marques Pereira (UFGD)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Dilméia Espíndola Fernandes (UFMS)

Resumo: O propósito deste trabalho foi buscar registrar e compreender a contribuição da IVG – Instituição Vicentina de Gijzegem para a História da Educação, sob o prisma da religiosidade, a fim de fornecer dados que possibilitariam interpretar como a História da Educação de ontem interfere na atualidade. Para tanto, pesquisou-se o papel das irmãs da IVG no campo educacional e sua influência social, em especial na região de fronteira do Brasil com o Paraguai (Ponta Porã/Pedro Juan Caballero), entre 1940 – 1980, por meio dos relatos de ex-alunos e irmãs. Foram entrevistados ex-alunos e membros da instituição religiosa, a fim de compreender na educação recebida um *magma de significações imaginárias* a partir das relações constitutivas Estado, Igreja e Educação, enquanto criação humana intencional. O trabalho nasceu na prática docente em História da Educação Brasileira, suscitado por debates acadêmicos sobre a religiosidade das mulheres fronteiriças. Por meio da pesquisa, pôde-se perceber que a religiosidade exacerbada na região de fronteira pode ser fruto dessa formação educacional ministrada pelas irmãs da IVG, influenciada pela relação Igreja/Estado/Escola, constitutiva de um simulacro na formação de uma elite fronteiriça, cujas características de formação transparecem nas atividades laborais em que estão envolvidas, marcando a História da Educação Brasileira e, indiretamente, permitindo a ampliação do conhecimento da identidade do ser fronteiriço.

Palavras-chaves: Instituição Vicentina de Gijzegem (IVG), Educação, Magma de Significações Imaginárias.

As Exigências de Criatividade na Educação do Trabalhador para o Mercado de Trabalho Pós-Automatização

Autor: Tatiana Calheiros Lapas Leão

Data da defesa: 29/05/2008 - nº de páginas: 204

Orientadora: Prof^ª Dr. ^a Inara Barbosa Leão (UFMS)

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)

Prof^ª. Dr. ^a Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)

Resumo: O presente trabalho tem como objeto de estudo as implicações para a educação dos trabalhadores da exigência de aplicação da criatividade aos processos de trabalho. A nossa hipótese é que tal exigência se refere à utilização dos processos psicológicos do pensamento produtivo, como descrito por Luria (1979); uma vez que na fase

atual do desenvolvimento do Capitalismo, o trabalho de produzir algo novo já pode ser atribuído às máquinas computadorizadas e as necessidades de produtos são manifestadas coletivamente e apreendida por mecanismos de pesquisas de mercado ou opinião. Para realizarmos a pesquisa, observo os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético como orientadores na delimitação do referencial teórico e metodológico. Este nos exigiu a construção de uma base empírica, para a qual colhi dados junto a um representante de uma empresa que mantém a contratação de trabalhadores na dependência da criatividade do trabalhador; e realizei uma pesquisa bibliográfica sobre a evolução histórica do trabalho social, enfocando, principalmente, a relação entre a caracterização da criatividade e sua demanda e aplicação na produção. Desenvolvi uma análise histórica acerca das concepções de homem e de seus processos psíquicos relacionando-os com os processos produtivos e educacionais dos períodos que se destacaram pela utilização da maquinaria e pelo reconhecimento histórico da aplicação de criatividade na produção. Após a caracterização teórica da problemática e de suas determinações que orientem a sua exploração inicial, ocorreu a coleta de dados junto ao curso de Administração, de uma Instituição de Ensino Superior e um empregador; para, através dos discursos do professor, coordenador de curso e do responsável pelo processo de recrutamento, seleção e avaliação da empresa, entender qual é a real exigência apresentada ao trabalhador, como condição para ocupar um posto de trabalho. Finalmente concluímos que a exigência de criatividade é realmente feita, mas como pensamento produtivo, pois, nunca os homens foram tão produtivos nos seus trabalhos, quanto atualmente, entretanto, o que não são é remunerados por tanta produtividade. E o que se destaca é que toda essa produtividade vem se concentrando em um número cada vez menor de trabalhadores, enquanto os outros não têm como produzir por falta dos instrumentos para tal, que estão concentrados nas mãos dos donos do capital.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Criatividade.

A Linguagem Lúdica no Registro Avaliativo do Educador de Infância

Autor: Marceli D'Andrea Santos

Data da defesa: 06/06/2009 - nº de páginas: 106

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jucimara Rojas (UFMS)

Linha de pesquisa: Educação, psicologia e prática docente

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr. ^ª Ana Maria Ramos Sanchez Varela (UNIP)

Prof^ª. Dr. ^ª Ângela Maria Costa (UFMS)

Prof^ª. Dr. ^ª Jacira Helena do Valle Pereira (UFMS)

Resumo: Este trabalho visa a compreender sobre como avaliar a criança no momento em que aprende brincando. A proposta é discutir a infância, a criança, a educação infantil e a melhor forma de proceder ao registro de seus avanços, pautando-se em um olhar teórico, que considere a criança como um ser em sua totalidade. O referencial teórico que sustenta esta pesquisa de abordagem qualitativa põe em relevo os autores Freinet (1979), Hoffmann (2000), Merleau-Ponty (1994), Ricouer (1976), Huizinga (1980), Bicudo (1999), Rojas (1998;2004), que primam por evidenciar a linguagem lúdica como elemento importante na elaboração do processo avaliativo. A fenomenologia faz o processo teórico, analisada em discursos de seis sujeitos, professores de Educação Infantil da rede pública e privada de ensino, em Campo Grande/MS. Tais depoimentos serviram para as análises ideográfica e nomotética, afinando-se nas seguintes categorias abertas: o brincar desencadeia aprendizagem e a observação como forma de registro avaliativo na Educação de Infância, fortalecendo o pensar que se posiciona dentro de uma prática avaliativa. Privilegiar a linguagem lúdica infantil demanda um fazer diferenciado, comprometido e consciente que envia a renovação do trabalho pedagógico do educador de infância. Assim, o fundamento da avaliação que considera a ludicidade requer mudanças de estratégias por parte dos educadores, tornando-os cada vez mais disponíveis perante a criança, refletindo e agindo constantemente sobre a ampliação de seu repertório docente na construção do ser, vivendo plenamente a condição humana.

Palavras-chaves: Avaliação – Ludicidade - Educação – Infância

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 destacasse 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, margem 2,5 cm através de editor de texto Word 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 - Excetuada 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, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: 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 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem 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/es/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 pelo 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 - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-1716
e-mail: intermeio_ppgedu@nin.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

