

*interMeio*

REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL*



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

*Manoel Catarino Paes - Perú*  
Reitor

*Amaury de Souza*  
Vice-reitor

*Antônio Carlos do Nascimento Osório*  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Luiz Carlos de Mesquita*  
Diretor 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<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSÓRIO  
Prof. Dr. DAVID V - E TAURO  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA – *PRESIDENTE*  
Prof. Dr. LUIZ CARLOS PAIS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MARIA EMILIA BORGES DANIEL  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MONICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. SONIA DA CUNHA URT

## **CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. ALDA JUNQUEIRA MARIN – PUC/SP  
Prof. Dr. ANTONIO CARLOS AMORIM – UNICAMP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. GIZELE DE SOUZA – UFPR  
Prof. Dr. MIGUEL CHACON – UNESP Marília  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. VERA MARIA VIDAL PERONI – UFRGS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA – UCDB  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. SORAIA NAPOLEÃO FREITAS – UFSM  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. YOSHIE LEITE USSAMI FERRARI – UNESP/PP  
Prof. Dr. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO – UFPA

## **CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. NATÉRCIA ALVES PACHECO  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto/PT  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. MARIËTTE DE HAAN  
Utrecht University — Faculty of Social Sciences Langeveld — Institute for the Study of Education and  
Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. PILAR LACASA — Universidad de Alcalá de Henares - UAH — Facultad de Documentación, Aulario  
Maria de Guzmán, Madrid (Espanha).

*interMeio*

REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

InterMeio: revista do PPGedu Campo Grande, MS v.14 n. 27 p.1-156 jan./jun.2008

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](mailto: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*

Foto da Capa  
*"L'école communale", de Albert Anker, pintor suíço, em fins do século XIX  
Publicada em Educ. Soc., Campinas, Vol. 25, n.º 86, p.25, abril 2004*

Edição, Diagramação e Arte-Final  
PPGEdu UFMS

Impressão e Acabamento  
Editora UFMS

Tiragem  
1000 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  
<http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio>  
e-mail: [intermeio\\_ppgedu@nin.ufms.br](mailto:intermeio_ppgedu@nin.ufms.br) ou [revistaintermeio@hotmail.com](mailto: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. ; 23 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 (22) – 378.005

# SUMÁRIO

## DOSSIÊ II

### POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS Elisângela Alves da Silva Scaff Maria Eduarda Ferro	12
A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL Maria Dilnéia Espindola Fernandes	20
DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UnB (1999-2005): aprofundando as concepções de educação e função social do professor Lúcia Maria Gonçalves de Resende; José Vieira de Sousa; Marly de Jesus Silveira e Sílvia Lúcia Soares	28
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DA TEORIA À PRÁTICA. Alaíde Maria Zabloski Baruffi.UFGD. Tathiane Fanti Bonato de Araújo.	40
O PROFESSOR EM FOCO: ESTUDO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO Nilza de Oliveira Sguarezi	50
AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR: UMA APROXIMAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR Alda Maria do Nascimento Osório	62
TEORIAS PSICOLÓGICAS E O TRABALHO DO PROFESSOR: ANÁLISE EM PERIÓDICOS A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. Laíssa Muniz da Silva; Marilda Gonçalves Dias Facci e Rosane Gumiero Dias da Silva	74
O SIGNIFICADO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO Elenara Ues Cury	88
artigos de demanda contínua	
OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL Carlinda Leite e Natércia Pacheco	102

A INTERFACE ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
Solange Lucas Ribeiro 112

REVISITANDO UM VELHO MODELO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA UM DEBATE AINDA ATUAL SOBRE A HISTÓRIA  
ECONÔMICA DE MATO GROSSO/MATO GROSSO DO SUL  
Paulo Roberto Cimó Queiroz 122

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA 149

# Apresentação

**C**om este exemplar, a revista *Intermeio* chega ao seu quarto número no formato assumido no 2º semestre de 2006, parte de sua política de qualificação. Este número se apresenta com duas tarefas básicas. A primeira, dar continuidade ao processo de comunicação das discussões iniciadas em um primeiro Dossiê, intitulado **Políticas e Práticas de Formação de Professores**, que teve por finalidade incluir pesquisas e os pesquisadores na cena e no debate nacional acerca da formação e atualização profissional em educação. E, a segunda, de disseminação de resultados dessas pesquisas, que podem contribuir para a comunicação das informações científicas construídas nessa área específica.

Este segundo Dossiê articula-se em torno de nove textos de pesquisadores locais e nacionais. Abrimos apresentando sete textos que expõem resultados de pesquisas que investigaram a produção na área de Políticas e Práticas de Formação Docente em Programas de Pós-Graduação e Faculdades de Educação da Região Centro-Oeste.

Elisângela Alves da Silva Scaff e Maria Eduarda Ferro (UEMS) analisam no texto intitulado **PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Em continuidade, o texto **A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, de autoria de Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS) nos coloca diante de análises acerca da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no que concerne ao campo investigativo de políticas e formação de professores de quando tal Programa se inicia até 2006. **OS DESAFIOS DE UM ESTUDO INTERINSTITUCIONAL**, de autoria de Marli Silveira *et al*, procura distinguir entre o que é próprio da educação brasileira como um todo e aquilo que é específico de cada uma das diferentes regiões que compõem o nosso país, tomamos como objeto de estudo as dissertações e teses sobre o professor, defendidas nos referidos programas durante o período de 1999-2005. Em **DISSERTAÇÕES DO PPGEdu da UnB**, Lucia Maria Resende *et al* (UNB), apresentam resultados referentes ao andamento do estudo que vem sendo desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. De um total de 247 (duzentas e quarenta e sete) dissertações defendidas no período entre 1999 e 2005, a pesquisa analisa 89 (oitenta e nove) dissertações, que apresentam como objeto de estudo o professor.

Alaíde Maria Zabloski Baruffi e Tathiane Fanti Bonato de Araújo (UFGD), no texto **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES** investigam a articulação entre a formação dos professores oferecida pelo curso de pós-graduação da FAED/UFGD e os projetos profissionais dos estudantes-professores (projetos da escola) matriculados; ou seja, observar até que ponto as ações e conteúdos desenvolvidos no curso privilegiam a ação dos estudantes-professores no contexto de sua organização do trabalho, absorvem os conhecimentos que lhe são trazidos e respondem ao cotidiano da prática efetiva na sala de aula e na escola.

Já o texto **O PROFESSOR EM FOCO ESTUDO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA** de autoria de Nilza de Oliveira Sguarezi (UFMT) apresenta levantamento e organização do saber produzido sobre o professor, em suas múltiplas dimensões, identificando nos Programas de Pós-Graduação

em Educação do Centro Oeste a produção acadêmica a respeito do tema, no período de 1999 até 2005. Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS) nos apresenta o texto **AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR**, o qual registra parte de um conjunto de preocupações relacionadas às análises e interpretações feitas por pesquisadores que desenvolvem estudos tendo como foco o profissional docente.

Com o texto intitulado **TEORIAS PSICOLÓGICAS E O TRABALHO**, de autoria de Laíssa Muniz da Silva, Marilda Gonçalves Dias Facci e Rosane Gumiero Dias da Silva (UEM), somos envolvidos em interessante estudo sobre as relações estabelecidas entre as teorias psicológicas e o trabalho docente. Fechando a parte específica deste Dossiê apresentamos o texto **O SIGNIFICADO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA** de Elenara Ues Cury professora da rede estadual de ensino de Cacoal-RO, que traça um estudo sobre as práticas docentes de professores alfabetizadores em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, sobretudo, sobre a mediação no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A sessão de textos em **DEMANDA CONTINUA** apresenta um estudo sobre **OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL**, de autoria das professoras Carlinda Leite e Natércia Alves Pacheco (UP-PT), que investiga os dispositivos como um *ponto de amplificação*, um meio de produzir conhecimento (neste caso, sobre culturas diversas) e, em simultâneo, enquanto recursos pedagógicos, um meio de dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais, num processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efectiva dos diferentes agentes sociais.

O texto da professora Solange Lucas Ribeiro (UEFS), **A INTERFACE ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA** apresenta uma investigação acerca da importância da acessibilidade para a educação inclusiva, bem como as implicações decorrentes da inobservância desse aspecto para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Finalizando esta seção, trazemos o texto orientador da palestra proferida por Paulo Roberto Cimó (UFGD), por ocasião do Seminário de Integração do Programa de Pós-Graduação, intitulado **MATO GROSSO/MATO GROSSO DO SUL: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA**. Nesse texto o professor apresenta teses específicas para colocar em discussão que às chamadas “histórias regionais” não existem para “descobrir” formas “particulares” de manifestação do “geral”, ou para fazer aflorar o “concreto” e o “cotidiano”.

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva*

Presidente da Câmara Editorial da Revista Intermeio

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Dilnéia Espíndola Fernandes*

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS

Dossiê II

Políticas e Práticas  
de Formação  
de Professores

# A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS

## ACADEMIC PRODUCTION ON THE POLICY AND TEACHER TRAINING IN THE STATE UNIVERSITY OF MATO GROSSO DO SUL – UEMS

Elisângela Alves da Silva Scaff\*

Maria Eduarda Ferro\*\*

### RESUMO:

O texto analisa a produção acadêmica sobre política e formação de professores na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, no período de 2000 a 2007, tendo como fontes de pesquisa os dados disponibilizados pelas pró-reitorias da instituição. A organização e a análise dos dados permitiram verificar certa fragilidade na produção de conhecimentos sobre políticas e formação de professores na UEMS, na medida em que a pesquisa tem se mostrado a atividade menos expressiva nesse processo, enquanto o Ensino ocupa lugar intermediário e a Extensão desponta como a atividade mais desenvolvida dentro da temática. Diante dessa constatação, conclui-se que o principal desafio da instituição está no fortalecimento da pesquisa como base para o ensino e a extensão, contribuindo assim com a produção de conhecimentos que possam colaborar na elaboração de políticas educacionais e na formação de profissionais para a educação em nível local.

### PALAVRAS-CHAVE:

Formação de Professores, Educação Superior, Relação Ensino – Pesquisa – Extensão.

### ABSTRACTS:

This text analyzes academic production on the policy and teacher training in the State University of Mato Grosso do Sul – UEMS, during the period 2000 – 2007, using the data made available by the Pro-Rectors' offices of the institution. The organization and analysis of the data permitted verification of a certain fragility in the production of knowledge on the policies and training of teachers in the UEMS, to the extent that research has been found to be the least expressive activity in this process, while Teaching occupied the intermediate role and extension activities by for the most important within the theme. Faced with these findings, it was concluded that the greatest challenge facing the institution is the strengthening of research in teaching and extension thus contributing to the production of knowledge permitting collaboration in the elaboration of educational policies and in teacher training of professionals at the local level.

### KEYWORDS:

Teacher Training; Higher Education; Relation between Teaching, Research and Extension.

\* Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. E-mail: elisangelascaff@uems.br

\*\* Professora Assistente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. E-mail: mariaeduarda@uems.br

## Introdução

O presente texto tem o objetivo de apresentar a produção acadêmica sobre política e formação de professores na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Tendo em vista que esta Universidade não possui Programas de Pós-Graduação *Stricto-sensu* na área<sup>1</sup>, as discussões aqui realizadas se fundamentam nos registros dos Bancos de Dados das três Pró-Reitorias existentes na UEMS, com vistas a identificar os projetos de pesquisa, de extensão e de ensino na área de política e formação de professores.

Os resultados são apresentados em dois momentos: no primeiro, realiza-se a contextualização do tema no âmbito da atuação da UEMS no Estado de Mato Grosso do Sul e no segundo realiza-se a apresentação e análise dos dados obtidos sobre o mesmo.

## A Formação de Professores como campo de atuação da UEMS

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul foi fundada em 1993. Possui quinze Unidades Universitárias, distribuídas nas nove microrregiões que compõem o Estado, onde são oferecidos vinte e três Cursos de Graduação, em quarenta e oito Turmas.

**Figura 1** Mapa de Localização das Unidades da UEMS no Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: UEMS (2002).

<sup>1</sup> No ano de 2007, a UEMS encaminhou à CAPES dois Projetos de Programas de Pós-Graduação na área de Ciências Agrárias, um deles não recomendado e outro, atualmente, em processo de diligência.

Os cursos oferecidos pela UEMS são apresentados no Quadro 1. A análise desse quadro permite verificar que, entre as quarenta e seis ofertas de Cursos de Graduação, vinte e nove são em Cursos de Licenciatura, destinados à formação de docentes nas diferentes áreas do conhecimento.

**Quadro 1** Cursos oferecidos pela UEMS, por Unidade Universitária

UNIDADE	GRADUAÇÃO / OFERTAS	PÓS-GRADUAÇÃO Lato-sensu
Amambaí	<b>Licenciatura em Ciências Sociais**</b> <b>Licenciatura em História</b>	<b>Fundamentos da Educação</b>
Aquidauana	Bacharelado em Agronomia Bacharelado em Zootecnia	Zootecnia – Produção sustentável de ruminantes
Campo Grande	<b>Licenciatura em Normal Superior*</b> <b>Licenciatura em Normal Superior Indígena*</b> <b>Licenciatura em Pedagogia**</b>	<b>Educação Especial</b> Gestão Pública Avaliação Ambiental Estratégica
Cassilândia	Bacharelado em Agronomia <b>Licenciatura em Letras – Português/Inglês</b> <b>Licenciatura em Matemática</b>	<b>Letras: Área de Concentração</b> <b>Estudos em Linguagem</b>
Coxim	<b>Licenciatura em Ciências Biológicas</b>	
Dourados	Bacharelado em Ciência da Computação – (I) Bacharelado em Direito Bacharelado em Enfermagem Bacharelado em Sistema de Informação Bacharelado em Turismo – (M) Bacharelado em Turismo – (N) <b>Licenciatura em Ciências Biológicas</b> <b>Licenciatura em Física – (M)</b> <b>Licenciatura em Física – (N)</b> <b>Licenciatura em Letras – Português/Espanhol</b> <b>Licenciatura em Letras – Português/Inglês</b> <b>Licenciatura em Matemática</b> <b>Licenciatura em Normal Superior*</b> <b>Licenciatura em Normal Superior Indígena*</b> <b>Licenciatura em Pedagogia**</b> <b>Licenciatura em Química – (V)</b> <b>Licenciatura em Química – (N)</b>	<b>Biologia da Conservação</b>  <b>Educação de Jovens e Adultos</b> <b>Letras: Estudos da Linguagem e</b> <b>Estudos da Literatura</b>
Glória de Dourados	<b>Licenciatura em Geografia</b>	
Ivinhema	<b>Licenciatura em Ciências Biológicas</b>	
Jardim	Bacharelado em Turismo <b>Licenciatura em Letras – Português/Inglês</b> <b>Licenciatura em Geografia</b>	
Maracaju	Bacharelado em Administração Rural <b>Licenciatura em Pedagogia</b>	
Mundo Novo	<b>Licenciatura em Ciências Biológica</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>
Naviraí	Bacharelado em Direito <b>Licenciatura em Química</b>	
Nova Andradina	<b>Licenciatura em Letras – Português/Inglês</b> <b>Licenciatura em Matemática</b>	<b>Ciências da Linguagem</b> <b>Educação Matemática</b>
Paranaíba	Bacharelado em Direito (M) Bacharelado em Direito (N) <b>Licenciatura em Pedagogia</b>	<b>Educação Escolar e</b> <b>Diversidade: Docência para o</b> <b>Ensino Superior</b>
Ponta Porã	Bacharelado em Administração/ Comércio Exterior Bacharelado em Ciências Contábeis Bacharelado em Ciências Econômicas	<b>Educação Básica: área de</b> <b>concentração Educação Infantil</b>

**Legenda:** (I): Integral; (M): Matutino; (N): Noturno; (V): Vespertino; \* Cursos em processo de extinção até 2010; \*\* Curso com oferta para o vestibular de 2008. **Fonte:** www.uems.br – Elaboração própria.

No ano 2000 foi aberto o primeiro Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização, nível este que hoje conta com quatorze cursos, totalizando quatrocentos alunos matriculados. Entre os Cursos de Especialização oferecidos pela UEMS, dez destinam-se ao atendimento da necessidade de profissionais especializados para atuarem nos diferentes segmentos da Educação Básica.

A integração entre o ensino de graduação, o ensino de pós-graduação, a pesquisa e a extensão é motivada por Núcleos de Ensino e de Pesquisa, a saber: Núcleo de Ensino em Ciências Humanas e Sociais, Núcleo de Ensino em Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde, Núcleo de Ensino em Ciências Exatas e Tecnológicas, Núcleo de Pesquisa em Educação, Núcleo de Pesquisa em Questões Indígenas e Núcleo de Pesquisa em Meio Ambiente e Agropecuária.

## Política e Formação de Professores na produção acadêmica da UEMS

No período que compreende os anos 2000 a 2007, foram desenvolvidos trinta e nove Projetos de Pesquisa relacionados direta ou indiretamente com a área de Políticas e Formação de Professores. Nesse mesmo período, foram cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq nove Grupos na área educacional, conforme evidencia o quadro abaixo:

**Quadro 2** Grupos de Pesquisa da área educacional da UFMS, cadastrados no CNPq

Nome do grupo	Linhas de Pesquisa ou área de atuação relacionadas ao tema
1. Educação e Relações Sócio-culturais	Práticas educativas Alfabetização, ensino de língua e literatura
2. Políticas Públicas e Gestão Educacional	Política de Formação de Professores
3. Grupo de Est. e Pesq. em Práxis Educacional (GEPPE)	Teorias e práticas educacionais
4. História, Política, Sociedade e Educação (HPSE)	Política e Gestão educacional
5. Educação Indígena: Diversidade e Alteridade	Educação escolar indígena
6. GEPEF - Grupo de Est. e Pesq. para a Form. de Prof.	Formação inicial e continuada de professores
7. Sociedade e Educação em Mato Grosso do Sul	Responsável pela implementação do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação
8. Avaliação	O papel do professor e do gestor escolar frente à avaliação educacional.
9. A criança e as Instituições Sociais	Está a frente do Curso de Especialização em Educação Básica: área de concentração educação infantil

Fonte: www.cnpq.br - Elaboração própria

Os grupos de pesquisa da UEMS foram criados, em sua maioria, em 2003 e, a partir de então vêm se fortalecendo, principalmente via liberação de seus membros para capacitação em nível de mestrado, doutorado e, mais recentemente, pós-doutorado.

Desde o ano de 2003 a UEMS liberou cerca de dezoito docentes da área da Pedagogia, os quais começaram a retornar, qualificados, em 2006<sup>2</sup>.

Esses recém doutores, bem como os professores mestres e especialistas, estão à frente dos projetos de pesquisa da UEMS, nas áreas explicitadas no quadro 2, as quais estão organizadas em grupos de pesquisa, e com estreita relação com a extensão, o ensino de graduação e de pós-graduação *lato-sensu*, culminando na a formação continuada de profissionais nas seguintes áreas:

- Educação Ambiental
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação do Campo
- Educação e Diversidade
- Educação Especial
- Educação Infantil
- Educação Matemática
- Ensino Superior
- Gestão Educacional
- Língua Portuguesa

O Quadro 3 traz uma descrição quantitativa dos temas das pesquisas desenvolvidas na UEMS nos últimos sete anos, bem como o quantitativo de projetos de ensino e de extensão relacionados ao assunto.

**Quadro 3** Produção acadêmica sobre Política e Formação Docente na UEMS 2000-2007

<b>Projetos de Pesquisa</b>	<b>Projetos de Ensino</b>	<b>Projetos de Extensão</b>
Gestão Educacional - 06 Prática Docente - 09 Formação Docente - 05 Trabalho Docente - 01 Ensino-Aprendizagem - 18	77 projetos, dentre eles cursos de curta e média duração, palestras, oficinas, seminários, aulas práticas e de campo, entre outros.	Cerca de 400, dentre eles: Atividades de Capacitação Docente; Eventos Científicos e Culturais na área, além de Semanas Acadêmicas dos Cursos de Licenciatura e Semanas de Ciências e Tecnologia –, ambas com estreita interlocução com a comunidade.
<b>Total : 516</b>		

<sup>2</sup> Cabe mencionar que o Programa de Capacitação da UEMS contempla duas modalidades de apoio à qualificação do quadro de docentes e técnicos de nível superior, a saber: o estabelecimento de convênios de Mestrado e Doutorado Interinstitucionais, como Minters e Dinters, destinados ao atendimento de um quantitativo significativo de pessoal em determinada área do conhecimento, e o afastamento integral ou parcial para curso de Mestrado ou Doutorado em Programa recomendado pela CAPES. No caso de afastamento integral para capacitação o docente é liberado de todas as suas atividades profissionais junto a UEMS, sem prejuízo financeiro tanto no que se refere ao salário quanto à gratificação por Tempo Integral (TI).

Entre os trinta e nove projetos de pesquisa mencionados no quadro 3, apenas quinze tratam diretamente de temas relacionados a docência – prática docente, formação docente e trabalho docente –, seis projetos pertencem à área de Gestão Educacional, possuindo uma relação indireta com o tema. O maior número de projetos relacionados à área de formação docente está classificado como Ensino-aprendizagem, categoria na qual foram incluídos os estudos que tratam de assuntos como: educação matemática, educação de jovens e adultos, educação em saúde, educação ambiental, educação infantil, educação e tecnologia, educação para o campo, entre outras abordagens que podem contribuir para a prática docente, mas que não dizem respeito especificamente a esse tema.

Já no que se refere aos projetos de ensino relacionados à formação docente, estes representam praticamente o dobro das pesquisas desenvolvidas na área e, em termos de extensão, o número de projetos chega a ser dez vezes superior aos projetos de pesquisa.

Ainda que tais números permitam, de imediato, afirmar que a Universidade vem cumprindo uma das importantes funções sociais a ela atribuída – a interlocução com a comunidade externa – não se pode ignorar que a concentração de suas atividades no pilar da extensão também demonstra uma realidade que merece ser avaliada com maior profundidade.

Como é sabido, o estatuto de Universidade acha-se sustentado pela peculiaridade desta instituição em desempenhar concomitantemente e de forma integrada as atividades de Pesquisa, Ensino e Extensão. Isso significa dizer que este *lócus* é, a um só tempo, produtor, difusor e socializador do conhecimento científico, o qual deve ser compreendido nessa mesma ordem, ou seja, o conhecimento difundido pela Universidade deve ter uma característica própria, de saber construído a partir de um processo de reflexão e pesquisa que tem como base a realidade na qual esta Instituição está inserida. Assim sendo, não se trata de advogar em defesa de uma dada atividade em detrimento das outras duas, mas sim de re-afirmar o princípio da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, no qual,

... deve-se sempre notar que o próprio ensino e a pesquisa também são serviços decisivos - aliás, sublinhe-se, são os serviços centrais - da vida da universidade. Algumas vezes, por ingenuidade ou má fé, vozes menos avisadas tendem a compreender a "extensão" com o meio pelo qual a universidade "daria retribuição à sociedade" pelos recursos que recebe. O primeiro e principal serviço - com o qual a universidade "devolve" à sociedade o que esta nela investe - é a formação de profissionais e de pesquisadores, através de suas atividades de ensino e pesquisa que são e devem ser o coração da universidade (MORAES, 1998, p. 20).

A grande ênfase dada às atividades de extensão na UEMS, pode ser melhor compreendida quando toma-se em consideração aspectos interligados à própria constituição desta Universidade. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi criada pela Constituição

Estadual de 1979 e ratificada pela Constituição Estadual de 1989, passando a se constituir em objeto de grande anseio comunitário. Instituída pela Lei no. 1461, de 20 de Dezembro de 1993, a UEMS nasceu com a “missão” de interiorizar o ensino superior público e gratuito, sendo a ela atribuído o papel - tão importante quanto audacioso - de “reduzir as disparidades do saber” e alavancar o desenvolvimento regional” (UEMS, 2002).

Tendo em vista o baixo índice de qualificação dos trabalhadores em educação das redes públicas de ensino municipais e estadual, naquele momento, cabia à UEMS apresentar propostas a esses segmentos, daí sua inegável vocação no âmbito das licenciaturas. Neste contexto, é compreensível que a UEMS tenha se ocupado, desde o seu surgimento, com atividades de extensão que contemplem reflexões acerca da Formação de Professores, seja em atendimento às necessidades de formação continuada ou complementar dos profissionais da educação, seja em razão da saudável aproximação do licenciando com o universo escolar.

Contudo, ainda que a extensão nesta área tenha se tornado tradição na UEMS, não é possível ignorar que o desnível quantitativo destas atividades, em relação às atividades de ensino e pesquisa, apontam a necessidade de uma revisão no próprio conceito da docência universitária, enquanto momento de difusão, reflexão e aplicação do conhecimento elaborado a partir da pesquisa científica.

Nesse sentido, retoma-se a concepção de Moraes (1998, p. 21/26), quando considera que *“Extensão deve ser entendida como extensão de pesquisa e ensino”*. O autor complementa, ainda, *“E parece mais do que evidente: universidade que não pesquisa não produz extensão de boa qualidade”*.

No caso específico da UEMS, cabe considerar outros fatores internos e externos à instituição que podem, também, contribuir para a formatação deste cenário, como o grande índice de docentes afastados para capacitação, cujo retorno deverá contribuir para o aumento da produção científica na área.

Cabe ressaltar, ainda, que as atividades de extensão e ensino têm sido alvo de políticas nacionais mais democráticas, por permitirem o acesso de professores mestres, além de concentrarem seu foco na formação inicial e continuada de docentes para a educação básica. Entre os programas vigentes atualmente no Ministério da Educação, pode-se destacar: Proext, Prodocência, Pró-licenciatura, Iniciação a Docência, Pró-letramento, Projeto de Incentivo a Formação Continuada de Professores de Ensino Médio, entre outros.

O fortalecimento de programas dessa natureza faz parte de uma tendência mundial, fortalecida por agências internacionais de fomento, como o Banco Mundial e a UNESCO. Segundo Torres (1996), as orientações do Banco Mundial para a educação priorizam, entre outros aspectos, a formação docente em serviço em detrimento da formação inicial. É no âmbito dessa lógica que os programas de apoio e incentivo à formação continuada de professores são reforçados, inclusive financeiramente.

Por outro lado, o apoio financeiro a Projetos de Pesquisa é realizado prioritariamente pelo CNPq e pelas Fundações Estaduais, os quais, além de restringir tal apoio a projetos

coordenados por professores doutores, ainda levam em conta - com exceção do Programa Primeiro Projeto de Pesquisa (PPP) – a experiência do pesquisador na coordenação de projetos com financiamento externo. Esses critérios terminam por excluir grande parte dos docentes da UEMS, os quais possuem titulação de mestre ou são recém doutores, considerados inexperientes pelo CNPq.

Em vista dessas limitações, a UEMS mantém um Programa de Apoio à Pesquisa que concede financiamento a projetos, independentemente da titulação de seu coordenador, bem como Bolsas de Iniciação Científica. É no âmbito desse programa que vêm sendo desenvolvida a maior parte das pesquisas na área de educação e formação de professores, ainda assim limitadas, se considerarmos que, entre as cento e setenta e quatro bolsas de Iniciação Científica concedidas no ano de 2007, apenas 16 foram destinadas à área de educação.

## Considerações Finais

A análise dos dados aqui apresentados, ainda que baseada em parâmetros quantitativos, permite identificar certa fragilidade na produção de conhecimentos sobre políticas e formação de professores na UEMS, na medida em que a pesquisa, como produtora de conhecimento científico, tem se mostrado a atividade menos expressiva nesse processo, enquanto a Extensão desponta como a atividade mais desenvolvida dentro dessa temática, deixando o Ensino em posição intermediária.

A situação que se apresenta vai de encontro à proposição de extensão aqui adotada, que consiste na ampliação do resultado das atividades de ensino e pesquisa para a comunidade. Nesse sentido, entende-se que o grande desafio que permeia a produção de conhecimento em políticas e formação de professores, na UEMS, é o fortalecimento da pesquisa como base para o ensino e a extensão.

Acredita-se que a continuidade do processo de formação dos profissionais da instituição, articulado com a proximidade que estes estabelecem com a comunidade, reverterá no fortalecimento da pesquisa, contribuindo assim com a produção de conhecimentos que possam colaborar na elaboração de políticas educacionais e na formação de profissionais para a educação em nível local.

## Referências

- MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa. Universidade hoje – Ensino, pesquisa, extensão. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 63. Campinas, Ago. 1998.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Dourados, MS, 2002.

# A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMS\*

## ACADEMIC PRODUCTION ON THE POLICIES AND FORMATION OF PROFESSORS WITHIN THE POST- GRADUATION PROGRAM IN EDUCATION OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF MATO GROSSO DO SUL

Maria Dilnéia Espindola Fernandes\*\*

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é mostrar a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no que concerne ao campo investigativo de políticas e formação de professores de quando tal Programa se inicia até 2006. Nessa perspectiva utilizou-se como instrumento desta averiguação trabalhos realizados na perspectiva de historicizar a trajetória do PPGEdu e os resumos e as palavras-chave das dissertações defendidas no Programa no período em tela, referentes ao campo investigativo aqui anunciado.

### PALAVRAS CHAVE:

Política educacional; Pós-graduação em educação em MS e; Políticas e práticas de formação de professores

### ABSTRACT

The objective of this work is to illustrate the production of the Post-Graduation Program in Education [PPGEdu] of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) regarding the field of research in the policies and formation of professors from its initiation until the year 2006. In order to make this enquiry, use was made of articles that researched this theme, with the perspective of historicizing the trajectory of the PPGEdu using the abstracts and keywords of dissertations presented in the Program during the period stipulated.

### KEYWORDS

Educational Policy; Post-Graduation in Education in MS; Policies and practices in teacher training

\* Trabalho apresentado no "I Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores" realizado em setembro de 2007, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

\*\*Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. E-mail: mdilneia@uol.com.br

## Introdução

O atual Programa de Pós-Graduação em Educação foi criado em 1988, em convênio firmado entre a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), neste momento como um Curso de Mestrado em Educação, cuja área de concentração da produção acadêmica era “Educação Brasileira”.

Diante disso, de acordo com Oliveira (2006, p. 04),

O convênio com a UNICAMP vigorou até o ano de 1991 e, nesse período, o curso estava organizado por Áreas Temáticas, como forma de transição entre a Área de Concentração, que era o modelo implantado pela UNICAMP, e as Linhas de Pesquisa, consideradas desejáveis, mas ainda não suficientemente amadurecidas, no conjunto de professores da UFMS.

Em 1992 foi realizada sua primeira avaliação, divulgada pela CAPES, referente ao biênio 1989/1990. A organização do curso em Linhas de Pesquisa ocorreu após a divulgação pela CAPES, em 1995, do resultado da avaliação relativa ao biênio 1992/1993. Foram definidas quatro Linhas, a partir dos projetos de investigação que vinham sendo desenvolvidos pelos pesquisadores: 1) Formação e Prática Profissional; 2) Diversidade Sociocultural e Subjetividade em Educação; 3) Idéias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; 4) Estado e Políticas Públicas em Educação.

Em 1996, após a aprovação da Lei nº 9.394/96, o Curso de Mestrado foi transformado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu).

De fato, da implantação do CME em 1988, ao PPGEdu dos dias atuais, pode-se verificar em sua trajetória três momentos distintos, conforme Brito (2006): o primeiro momento (1988-1995) é exatamente aquele marcado pelo convênio firmado com a Unicamp e que “correspondeu ao processo de afirmação e consolidação do programa, [e] contou também com a participação marcante dos professores daquela instituição [Unicamp]” (BRITO, 2006, p. 130). O segundo momento, (1996-2000) foi caracterizado por um “Plano de Consolidação, aprovado e iniciado [...], quando começaram a ser revistos alguns aspectos do processo referente à organização interna do curso, dando-se início, efetivamente, ao arranjo do mesmo em Linhas de Pesquisa” (BRITO, 2006, p. 131). Tal situação se instalou porque “a organização anterior, por Áreas temáticas, havia trazido para o curso um elevado número de docentes que não apresentavam produção na área da educação, distorcendo [...] o perfil do curso proposto naquela época” (BRITO, 2006, p. 131). Já o terceiro e atual momento está se vivenciando a implantação do doutorado em educação, iniciado em 2005, processo que pode ser caracterizado como uma consolidação qualitativa acadêmico-científica do PPGEdu. Assim o PPGEdu está academicamente organizado em 5 Linhas de Pesquisa, conforme o quadro 1:

## Quadro 1 Linhas de Pesquisa vigentes do PPGEdU

NÚMERO DA LINHA	NOME DA LINHA
01	Educação e Trabalho
02	Ensino de Ciências e Matemática
03	Estado e Políticas Públicas de Educação
04	Educação, Cultura e Disciplinas Escolares
05	Educação, Psicologia e Prática Docente

Fonte: construído por FERNANDES, M. D. E. para o presente trabalho.

Vinculadas às cinco Linhas de Pesquisa, “estruturam-se diferentes grupos de investigação que definem os recortes específicos, as confluências temáticas e as delimitações dos diferentes objetos em estudo, bem como das diferentes perspectivas teóricas” (BRITO, 2006, p.132).

### A produção do PPGEdU no campo investigativo de políticas e formação de professores

Ao se considerar a trajetória do PPGEdU em três momentos de acordo com aquele estabelecido por Brito (2006), pode-se observar que de 1988 até 2006 foram defendidas 237 dissertações<sup>1</sup> neste Programa. Destas, 52, ou seja, 22% da totalidade da produção do Programa expressam no resumo e nas palavras-chave o pertencimento ao campo investigativo aqui tratado e podem ser observados na tabela 1:

**Tabela 1** Dissertações defendidas no PPGEdU com pertencimento ao campo investigativo de políticas e formação de professores (1988-2006)

Momentos	Organização Acadêmica do PPGEdU	Nº de dissertações defendidas
1º momento (1988-1995)	AC (Educação Brasileira)	02
2º momento (1996-2000)	Áreas Temáticas	13
3º momento (2001-2006)*	Linhas de Pesquisa	37
<b>TOTAL</b> (percentual e absoluto)	<b>(22%)</b>	<b>52</b>

Fonte: tabela construída por FERNANDES, M. D. E. para o presente trabalho.

\* Os resumos das dissertações passaram a apresentar palavras-chave a partir de 2001.

Diante disso, no primeiro momento (1988-1995), foram defendidas quarenta e quatro (44) dissertações. Destas, duas (2) apresentou pertencimento ao campo

<sup>1</sup> Até 2006 não se defendeu teses de doutoramento em razão de sua implantação ter ocorrido em 2005.

investigativo aqui tratado, o que representou 4,5% da totalidade dos trabalhos defendidos. Ambas as dissertações tinham como temática a formação do professor (de geografia e do alfabetizador).

No considerado segundo período (1996-2000), foram defendidas sessenta e uma (61) dissertações. Destas, treze (13) trataram do campo investigativo aqui considerado, ou seja, 21,31% da totalidade dos trabalhos defendidos. Neste período quatro trabalhos tinham como temática políticas de formação de professores; três trabalharam a temática formação de professores; três tinham como temática prática docente; e dois apresentaram a temática trabalho docente. Pode-se visualizar na tabela 2 a produção do período com suas temáticas:

**Tabela 2** Dissertações defendidas no PPGEduc com pertencimento ao campo investigativo de políticas e formação de professores (1996-2000) e respectivas temáticas.

<b>Temática</b>	<b>Nº de dissertações defendidas</b>
Políticas de Formação de Professores	04
Formação de Professores	03
Prática Docente	03
Trabalho Docente	03
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>

**Fonte:** tabela construída por FERNANDES, M. D. E. para o presente trabalho.

No período mais recente e último (2001- 2006) foram defendidas cento e trinta e uma (131) dissertações. Destas, trinta e sete (37) se inseriram no campo investigativo aqui apresentado. O que significou 29% da totalidade dos trabalhos defendidos como pode ser visualizado na tabela 3.

**Tabela 3** Dissertações defendidas no PPGEduc com pertencimento ao campo investigativo de políticas e formação de professores (2001-2006) e respectivas temáticas.

<b>Temática</b>	<b>Nº de dissertações defendidas</b>
Políticas de Formação de Professores	02
Formação de Professores	10
Prática Docente	10
Trabalho Docente	04
Formação Continuada	04
Formação Docente	01
Prática Pedagógica	07
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>

**Fonte:** tabela construída por FERNANDES, M. D. E. para o presente trabalho.

Neste período como os resumos já apresentaram palavras-chave, em alguns trabalhos as palavras-chave explicitaram o pertencimento do trabalho a mais de uma temática. Fato que explicou que um mesmo trabalho estivesse relacionado a mais de uma temática.

Um dado interessante que se observou neste último período foi que as temáticas aqui elencadas perpassaram a produção das cinco linhas de pesquisa do PPGEdu conforme pode ser observado na tabela 4.

**Tabela 4** linhas de Pesquisa do PPGEdu e a produção sobre políticas e formação de professores (2001-2006)

<b>LINHAS DE PESQUISA</b>	<b>Nº DE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS</b>
Educação e Trabalho (1)	13
Ensino de Ciências e Matemática (2)	13
Estado e Políticas Públicas de Educação (3)	3
Educação, Cultura e Disciplinas Escolares (4)	1
Educação, Psicologia e Prática Docente (5)	6

Fonte: tabela construída por FERNANDES, M. D. E. para o presente trabalho.

Obviamente que pode se observar pela tabela 4 uma maior concentração de trabalhos no que tange ao campo investigativo aqui demonstrado, nas Linhas de Pesquisa “Educação e Trabalho” e “Ensino de Ciências e Matemática”.

### Considerações em processo

Em primeiro lugar, um trabalho desta natureza é de suma importância para que se possa visualizar o que um programa como o PPGEdu tem produzido ao longo de sua trajetória. Mesmo que neste trabalho o limite se coloque por um campo investigativo – políticas e formação de professores – cuja tarefa neste momento foi o de mapear os dados sobre esta produção, tal levantamento, somado ao que já vem sendo produzido sobre a trajetória, história e produção do PPGEdu nos dão condições cada vez mais objetivas de refletir sobre a sua produção acadêmico-científica. É como um autorretrato que vai sendo construindo a muitas mãos.

Diante disso, espera-se que este primeiro levantamento sobre o campo investigativo de políticas e formação de professores seja provocador para que outras questões pertinentes a este campo sejam analisadas em outros momentos.

Assim este estudo preliminar pode nos dar indicações de quais desafios estão postos para o campo investigativo em questão, como estas, por exemplo: haveria algum impacto social a partir de tal produção? É importante para o campo investigativo que tais estudos provoquem impactos sociais? A produção acadêmico-científica do campo investigativo tem construído processos avaliativos da sua produção? Qual relação nossa produção acadêmico-científica consegue estabelecer com as redes de ensino da educação básica e mesmo com o ensino superior em nossa realidade? A produção acadêmico-científica do campo investigativo se propõem a ser um referencial para alternativas societárias? Também estudos futuros poderiam estar lidando com análises explicativas das temáticas que neste primeiro mapeamento surgiram indicando no que tais temáticas se diferenciam; em que se aproximam; o que de fato caracterizaria enquanto temática mesmo cada uma delas. São estas as questões que os dados levantados suscitam por ora.

Estas indagações postas aqui, contudo, quando tratadas no âmbito do impacto que a atual política para formação de professores vem produzindo na qualidade da educação brasileira, já podem ser respondidas em larga medida.

De fato, tem-se neste momento histórico, a materialização da reforma educacional implementada no Brasil, a partir mais especificamente de 1996, quando são promulgadas as Leis 9.424 e 9.394 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respectivamente).

Tal legislação, somada aos programas oriundos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no período, colocaram em curso um novo paradigma para a formação de professores da educação básica que não tem permitido responder positivamente as questões postas acima, pois, via de regra, o que os estudos acadêmico-científicos têm apontado como pontos de estrangulamentos, pontos críticos, situações conflituosas e possíveis alternativas e soluções para a educação brasileira, não tem sido acatado em grande medida pelos formuladores das políticas educacionais. Ao contrário: os formuladores das políticas educacionais têm acusado constantemente os programas de pós-graduação em educação destes não resolverem os graves problemas que assolam a educação no país. O paradoxo está posto.

Observa-se então que no contexto das reformas educativas dos governos neoliberais fica cada vez mais distante:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, (que)

faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública dos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores em educação (FREITAS, 2007, p. 1204).

No que tange à pós-graduação, este cenário se completa com o advento do mestrado profissionalizante, alternativa proposta para resoluções mais práticas e imediatas no campo educacional. No contexto da reforma educacional o mestrado profissionalizante expressaria a lógica de que a partir dos problemas apresentados e detectados no “chão da escola”, esta instituição histórica (a escola), por ela mesma, resolveria seus percalços de forma mais eficiente e eficaz ao mesmo tempo em que ficaria responsável tanto pelo seu sucesso como pelo seu fracasso.

Melhor dizendo: o mestrado profissionalizante seria agora a alternativa para não onerar os sistemas de ensino no que concerne aos planos de cargos e carreiras do magistério e dos trabalhadores em educação, já que tais profissionais - em que pese o desmonte sindical que vem sofrendo desde o advento dos governos neoliberais – ainda têm conseguido resistir minimamente aos achatamentos e arrouchos salariais impostos por tais governos, seja em nível federal, estaduais ou municipais. Aliás, como argumentou Saviani, sobre “As bases de sustentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” do governo Luis Inácio da Silva, que:

O PDE cuidou da questão salarial por meio do programa “Piso do Magistério”. O valor de R\$ 850,00 foi obtido tomando-se o salário de R\$ 300,00 proposto em 1994, corrigido pela inflação. Observe-se, porém, que R\$ 300,00 correspondiam, naquele ano, a 4,28 salários mínimos, cujo valor era R\$ 70,00. Em relação ao salário mínimo atual de R\$ 380,00, o piso de R\$ 850,00 corresponde a apenas 2,23 vezes. Além disso, prevê-se sua implantação gradativa pelo incremento, em 2008, de um terço do salário atual, dois terços em 2009 e apenas em 2010 chegaremos ao valor de R\$ 850,00 (SAVIANI, 2007, p. 1249).

Reverter tal situação não é tarefa que compete exclusivamente à pós-graduação; aliás, seria um paradoxo. Cabe assinalar, contudo, que a pós-graduação, como todas as instituições sociais, é marcada pela materialidade da contradição e por isso mesmo se

traduz num espaço de criticidade e potencialidade de enfrentamento para os graves problemas educacionais do país. Neste sentido, a pós-graduação em educação no Brasil vem cumprindo sua tarefa.

## Referências

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. **A relação entre o singular e o universal na historiografia da educação**: considerações preliminares a partir da produção do PPGEdu/UFMS (1991 – 2005). IN: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda e MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs.). Educação como espaço da cultura. Coletânea VIII encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – I ANPEd Centro-Oeste. Cuiabá, EdUFMT, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. IN: Educação e Sociedade – Educação Escolar: os desafios da qualidade. Campinas, Cortez, CEDES, n. 100, v. 28, 2007.

OLIVEIRA, Sonia Maria Borges de. Linha de Pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS – trajetória e produção científica. Intermeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Campo Grande, Editora da UFMS, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. IN: Educação e Sociedade – Educação Escolar: os desafios da qualidade. Campinas, Cortez, CEDES, n. 100, v. 28, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resumo das dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: :<[www.ufms.br](http://www.ufms.br)>. Acesso em: ago. 2007.

# DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UnB (1999-2005): aprofundando as concepções de educação e função social do professor

## DISSERTATIONS OF THE POST-GRADUATION PROGRAM IN EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF BRASILIA [UnB] (1999-2005): deepening the conceptions of education and the social function of the teacher

Lúcia Maria Gonçalves de Resende\*

José Vieira de Sousa\*

Marly de Jesus Silveira\*

Sílvia Lúcia Soares\*

### RESUMO:

A elaboração do trabalho ora apresentado insere-se no contexto mais amplo da pesquisa "A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste", que aborda temas estudados nas dissertações e teses, referenciais teóricos, metodologias, ideários pedagógicos e concepções de educação, de escola, de sociedade, de aprender e de ensinar. A referida pesquisa envolve seis Programas de Pós-Graduação em Educação/PPGE das seguintes instituições: Universidade de Brasília/UnB, Universidade Federal de Goiás/UFMG, Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Federal de Uberlândia/UFU e Universidade de Uberaba/UNIUBE.

Os resultados aqui apresentados referem-se ao andamento do estudo que vem sendo desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. De um total de 247 (duzentas e quarenta e sete) dissertações defendidas no período entre 1999 e 2005, a pesquisa analisa 89 (oitenta e nove) dissertações, que apresentam como objeto de estudo o professor. Para a realização do estudo, nos sustentamos nas seguintes categorias: referenciais teóricos, metodologias, ideários pedagógicos, bem como concepções de educação, de escola, de sociedade, de aprender e de ensinar.

Nessa perspectiva o presente trabalho objetiva compreender os elementos de caráter sócio-político e epistemológicos subjacentes às concepções de educação e função social do professor, presentes no conjunto de dissertações lidas e defendidas no âmbito do PPGE/UnB.

### PALAVRAS - CHAVE:

Pós-graduação; Concepções de educação; Professor

### ABSTRACTS:

The elaboration of the work presented here is inserted in the wider context of the research project entitled: Academic Production on Teachers: An Inter-institutional Study of the Center-West Region, which covers themes studied in dissertations and theses, theoretical frameworks, methodologies, pedagogical ideas and conceptions of education, schooling, society, learning and teaching. The research mentioned involved six Post-Graduation Programs in Education of the following institutions: Universidade de Brasília/UnB, Universidade Federal de Goiás/UFMG, Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Federal de Uberlândia/UFU e Universidade de Uberaba/UNIUBE. The results presented here refer to the ongoing study done in the Post-Graduation Program in Education of the University of Brasília. Of a total of 247 dissertations presented during the period ranging from 1999 to 2005, the study analyzed 89 whose object was the teacher. The study examined theoretical frameworks, methodologies, pedagogical ideas and conceptions of education, schooling, society, learning and teaching. Within this perspective, this work attempts to understand the elements of the socio-political and epistemological characters, subjacent to the conceptions of education and the social function of the teacher, present in the set of dissertations read and presented in the PPGE/UnB.

\* Professores Doutores da  
Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília

### KEYWORDS:

Post-Graduation; Conceptions of education; Professor

Os resultados aqui apresentados referem-se ao andamento do estudo que vem sendo desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. De um total de 247 (duzentas e quarenta e sete) dissertações defendidas no período entre 1999 e 2005, a pesquisa analisa 89 (oitenta e nove) dissertações, que apresentam como objeto de estudo o professor. Para a realização do estudo, nos sustentamos nas seguintes categorias: referenciais teóricos, metodologias, ideários pedagógicos, bem como concepções de educação, de escola, de sociedade, do aprender e do ensinar.

Nessa perspectiva o presente trabalho objetiva compreender os elementos de caráter sócio-político e epistemológicos subjacentes às concepções de educação e função social do professor, presentes no conjunto de dissertações lidas e defendidas no âmbito do PPGE/UnB.

## Breve histórico sobre o grupo de pesquisa da UnB

O projeto de pesquisa foi assumido pela Faculdade de Educação da UnB e coordenado inicialmente pela Professora Dra. Lúcia Maria Gonçalves de Resende até setembro de 2005, que afastou-se para realizar estudos de pós-doutorado. A coordenação passa a ser realizada pelo Professor Dr. José Vieira de Sousa até novembro de 2006 e a partir de então, a coordenação volta a ser assumida pela Professora Dra. Lúcia Maria Gonçalves de Resende. Além desses pesquisadores, o grupo foi composto pela Professora Msc. Sílvia Lúcia Soares.

Posteriormente, o grupo ampliou-se com o ingresso em 2006 de outras três professoras: Msc. Carmenísia Jacobina Aires Gomes e Msc. Ruth Gonçalves de Faria Lopes, que desde abril de 2007 encontram-se temporariamente afastadas para concluir o doutorado e a Professora Dra. Maria Eleusa Montenegro, pós-doutoranda do PPGE/UnB, que permaneceu no grupo até fevereiro de 2007. A partir de 2007 ingressou no grupo a Professora Dra. Marly de Jesus Silveira que já participava da pesquisa na Universidade Federal de Goiás.

A partir de agosto de 2006, passaram também a compor a equipe alunas de graduação, selecionadas a partir de projetos apresentados ao Programa de Iniciação Científica/PIC-UnB, sob a orientação do Professor Dr. José Vieira de Sousa. A participação das alunas tem sido contributiva, com destaque para o trabalho de sistematização dos dados em gráficos e participação nos encaminhamentos gerais da pesquisa. No mesmo período também integram o grupo de pesquisa quatro mestrandos, sob a orientação da Professora Dra.

Lúcia Maria Gonçalves de Resende. Reforçamos a importância de envolver na pesquisa alunos de graduação e pós-graduação, bem como a responsabilidade que temos em contribuir para a formação de novos pesquisadores.

## Programa de Pós-graduação em Educação da UnB

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília é um dos mais antigos e consolidados programas de formação de pesquisadores em educação do País. Criado em 1974, o Programa tem atuado na formação de novos quadros para a educação pública brasileira, em todos os níveis de formação e na formação de pesquisadores aptos a contribuir com o avanço do campo da educação e com a melhoria de sua prática social.

Tendo a pesquisa como eixo da formação e como objeto inalienável de sua prática, o PPGE/UnB produziu e produz um vasto acervo de publicações bibliográficas, que atingem a comunidade acadêmica nacional e internacional e os gestores educacionais e parlamentares incumbidos de estabelecer políticas públicas para a educação nacional. O Programa oferece um curso de Mestrado Acadêmico e um curso de Doutorado, com formações específicas em quatro áreas de concentração: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, Desenvolvimento Profissional Docente, Políticas Públicas para a Educação e Tecnologias na Educação. Oferece também um Curso de Especialização em Administração da Educação. O Programa é sócio institucional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e conta, em seu corpo docente, com 44 professores doutores, formados nas melhores universidades do país e do exterior.

## A importância da pesquisa para a formação do profissional da educação

A formação profissional docente encontra na pesquisa um componente fundamental. Ela é essencial para a produção de conhecimento novo, para a releitura dos conhecimentos disponíveis, sendo que esse conhecimento, novo ou reconstruído, tem sua relevância reconhecida não apenas academicamente, mas pela sua origem e suas finalidades sócio-educativas.

Na esfera das investigações pedagógicas as pesquisas precisam considerar, simultaneamente, as exigências da prática (que coloca os problemas) e as

exigências da teorização (que coloca os marcos de referência epistemológicos e teóricos). Trata-se de ultrapassar a parcelização decorrente de uma estrita obediência à lógica interna das disciplinas, incorporar os recursos da etnometodologia e valorizar o cotidiano. Além disso, destaca-se o fato de a pesquisa deixar de constituir-se um fim em si mesma – a pesquisa pela pesquisa, para consumo interno – para se constituir num valor de troca, realçando sua aplicabilidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa deixa de ser apenas um esforço para obter “resultados” e passa a ser uma atitude universitária, acadêmica, que consiste em acompanhar diferentes grupos sociais, “sujeitos históricos”, auscultando-lhes necessidades, anseios e desafios, bem como compreendendo a realidade em que estão inseridos, constituindo-os parceiros na produção e reconstrução dos saberes. Essas atividades acabam por enriquecer, atualizar e renovar empírica e conceitualmente a atividade docente.

Tais necessidades e expectativas mudam a postura universitária. Nesta perspectiva, a postura de transmissão vertical do saber cede espaço a uma postura dialógica com os novos usuários ou novos públicos: redes de ensino, organizações, movimentos sociais; crianças, adolescentes, jovens, adultos, grupos profissionais diversos etc.

Assim procedendo, a formação do professor deixa de ser burocrática, autoritária, impositiva, verticalista, heterônoma e negadora da realidade em que está inserida. Antes, essa formação articula-se à pesquisa; propiciando que formadores, formandos e os diversos grupos parceiros, sejam co-produtores e socializadores de suas descobertas.

Concebendo a pesquisa nessa perspectiva é que o trabalho do grupo vem organizando e desenvolvendo a investigação no âmbito do PPGE/UnB. Inicialmente, fez-se o levantamento de todas as dissertações defendidas durante o período 1999-2005. Nesse período, foram defendidas 247 (duzentas e quarenta e sete) dissertações de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Desse total, foram selecionados 92 (noventa e dois) trabalhos que atenderam aos critérios da pesquisa, atingindo 37,2%. Para essa seleção, foram lidos os resumos e as palavras-chaves do universo de dissertações e, em alguns casos, analisadas a metodologia e as conclusões. Nesta etapa do trabalho foi de extrema importância o acesso dos pesquisadores ao *Centro de Informação e Documentação da Faculdade de Educação – CEDUC*, da Faculdade de Educação/UnB, criado em 1993, o qual possui um considerável acervo, inclusive um exemplar de cada dissertação defendida no Programa. Das

92 dissertações, 89 (oitenta e nove) foram lidas e analisadas, sendo que as outras três restantes deixaram de compor o universo pesquisado. Para a realização desta pesquisa foi utilizada uma ficha como instrumento de análise, sendo constituída dos seguintes tópicos: título do trabalho, autor, resumo, ano de defesa, palavras-chave, instituição, orientador, temas estudados, referencial teórico, método, tipo de pesquisa, procedimentos de pesquisa, concepção de educação, concepção de professor, outros aspectos importantes. Os itens foram tabulados e são assim apresentados.

## A Pesquisa

O grupo de pesquisa da UnB, inicialmente, fez o levantamento de todas as dissertações defendidas durante o período 1999-2005. Nesse período, foram defendidas 247 dissertações de mestrado junto ao Programa. Desse total, foram selecionados 89 trabalhos que atenderam aos critérios da pesquisa, atingindo 37% do total. Para essa seleção, foram lidos os resumos e as palavras-chaves do universo de dissertações e, em alguns casos, analisadas a metodologia e as conclusões.

Nesta etapa do trabalho foi de extrema importância o acesso dos pesquisadores ao Centro de Informação e Documentação da FE – CEDUC, criado em 1993, o qual possui um considerável acervo, inclusive um exemplar de cada dissertação defendida no Programa.

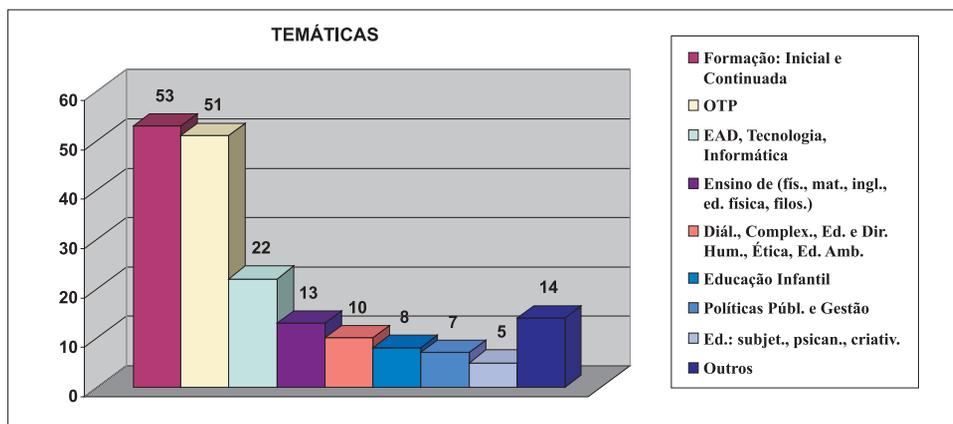
As 89 dissertações foram lidas e analisadas, utilizando como instrumento de registro a mesma ficha dos demais grupos. Os itens foram tabulados conforme indicam os gráficos a seguir.

### Temáticas:

As temáticas mais freqüentemente abordadas estão relacionadas às áreas de concentração do programa. Há uma forte ênfase nas produções das dissertações na temática formação docente - inicial e continuada (29%). Cabe destacar que se referem à área mais concorrida para o ingresso no programa - Desenvolvimento Profissional Docente. É seguida de perto pela temática Organização do Trabalho Pedagógico (28%), uma vez que reúne uma ampla

diversidade de subtemáticas, como: avaliação, planejamento, relação professor-aluno, interdisciplinaridade, entre outros temas.

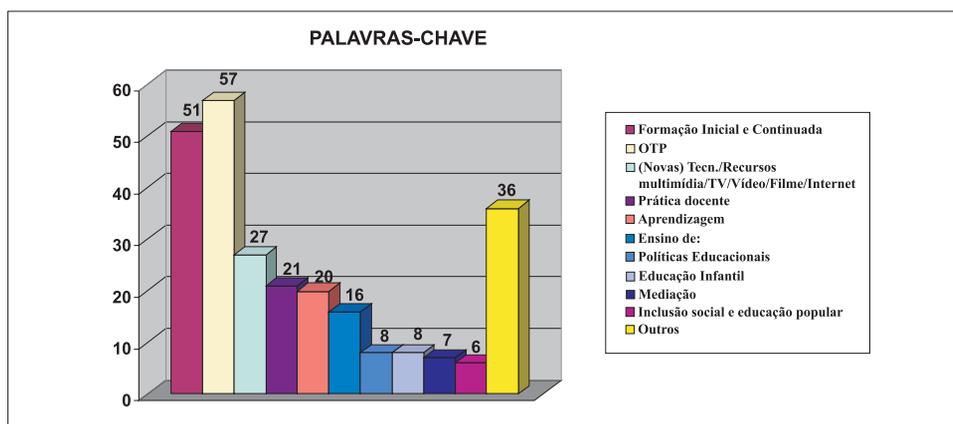
**Gráfico 1** Temáticas



## Palavras chave

As maiores ocorrências das palavras-chave, conseqüentemente, focam a “Formação inicial e continuada” e “Organização do trabalho pedagógico”. Não registramos, nesta apresentação, cada palavra; elas foram agrupadas por seus significados.

**Gráfico 2** Palavras chave

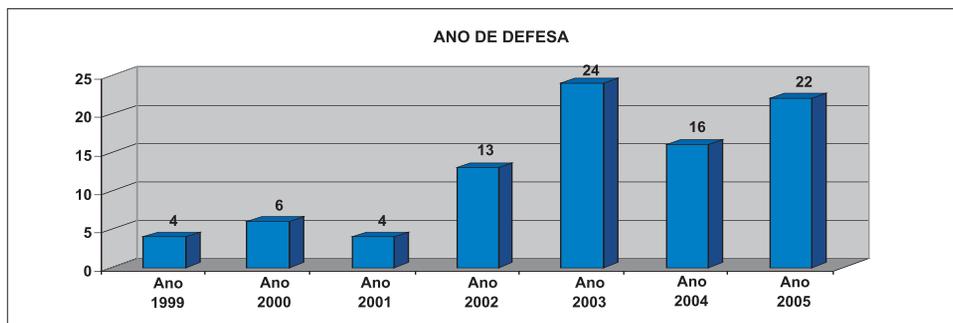


## Ano de conclusão

No que se refere aos anos de conclusão das dissertações, no período estudado, nota-se uma concentração em dois anos: 2003 e 2005. Este fato pode ser explicado sob dois aspectos:

- esforço no sentido de que não ocorressem prorrogações, na tentativa de elevação de nota do programa junto à CAPES, já aspirando a aprovação do doutorado;
- fortalecimento da área “Desenvolvimento Profissional Docente”, na época “Formação de Profissionais da Educação”.

**Gráfico 3** Ano de conclusão



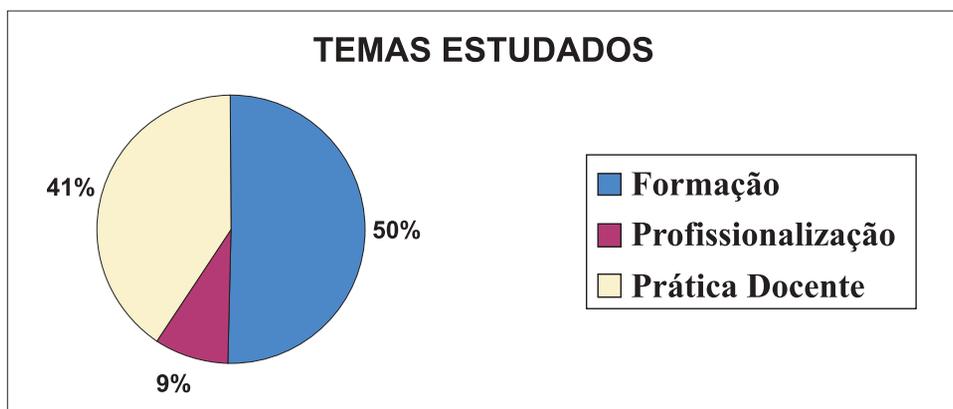
## Temas Estudados

Conforme já destacado, o tema Formação é seguido de perto pela Prática docente, o que nos remete ao fato de que a Profissionalização, que inclui a formação, mas a extrapola, é o tema mais trabalhado.

Os programas possuem vocações e linhas de pesquisa, associadas a interesses: quando conta com um especialista na temática há a tendência de se alargarem investigações e produções, caso contrário há uma tendência de retração.

Esse tipo de pesquisa permite, por exemplo, tornar mais transparentes potencialidades, necessidades e fragilidades do programa.

**Gráfico 4** Temas Estudados

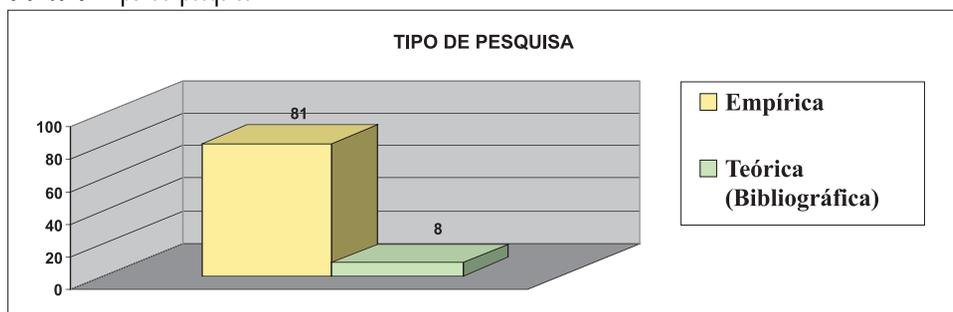


## Tipo de pesquisa

As pesquisas do programa são, predominantemente, empíricas (82%). Esse resultado parece refletir uma tendência também encontrada em outros programas brasileiros.

Entre as pesquisas empíricas, 100% referem-se à abordagem de predominância qualitativa, tendo no estudo de caso o formato de maior incidência (43%), seguido de pesquisa participante (13%) e etnografia (11%). As duas últimas porcentagens parecem indicar o desejo de resistir ao tempo que o programa impõe, pois são tipos de pesquisa que demandam um mergulho efetivo em campo. Opção perigosa!

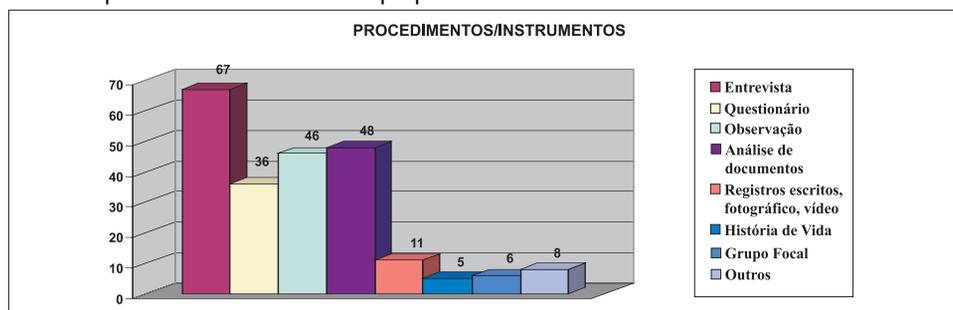
**Gráfico 5** Tipo de pesquisa



## Procedimentos/instrumentos de pesquisa

Os tipos de pesquisa apontam para 3 procedimentos mais usados: entrevista (29%), análise de documento (21%) e observação (20%), embora outros procedimentos e instrumentos apareçam em menor proporção: história de vida, grupo focal, registros fotográficos e de vídeo etc. São procedimentos que mostraram a tendência de ampliação nesse leque de meios e instrumentos de coleta e tratamento de dados.

**Gráfico 6** procedimentos/instrumentos de pesquisa



## Concepções de educação e professor

Na condição de pesquisa interinstitucional, cujo desenvolvimento vem sendo marcado pelo interesse em processos colaborativos e articulação horizontal, em rede, as instituições selecionaram focos temáticos para aprofundamento, cabendo aos pesquisadores da UnB a investigação das concepções de professor, o que demandou a reflexão da relação escola x sociedade. Fundada nesta premissa, as análises desenvolvidas direcionaram-se rumo ao entendimento de que os conceitos de educação e professor estão articulados às visões de homem, mundo e sociedade.

Nas leituras das dissertações, encontramos 10% delas na perspectiva durkheimiana ( na perspectiva) do docente transmissor de conhecimentos e valores, encaixando-se no caráter conservador e doutrinário. Dessa concepção, decorrem diversas vertentes, com teóricos de variados matizes, mas que convergem, em maior ou menor grau, para acepções do fenômeno educativo orientado para a conservação das estruturas sociais. O professor contribui com mecanismos adaptativos do homem à sociedade.

Ainda associada ao paradigma do consenso, 5% das dissertações localizam-se na perspectiva crítico-reprodutivista do trabalho docente. O professor não reconhece os atos violentos que pratica, pois vem sendo historicamente reduzido ao papel de executor de políticas planejadas por especialistas. Nessa vertente, os docentes, ao se posicionarem sobre o próprio trabalho, revelam-se inseguros, descrentes, com forte sentimento de impotência.

Em outra direção, 36% consideram o professor um profissional cujo trabalho deve se inserir no contexto mais amplo das mudanças sociais, de forma a reconhecer a necessidade de mudança na educação em virtude das mudanças na sociedade, afirmando que a educação tem que acompanhar esse processo. Percebeu-se, também, o docente como intelectual defensor da concepção de resistência, entendida esta última como um processo que provoca o engajamento do professor e sua participação no processo de mudança social. Nessa lógica, a função social do professor é oportunizar construções de processos diversos, de maneira atenta, crítica, criativa, aberta e autônoma.

Com efeito, essa postura demanda elaborações reflexivas e saberes emancipatórios. A atuação docente está associada, então, à promoção da constituição dos sujeitos e ao caráter de provisoriedade da realidade social e do conhecimento. Supõe a superação das relações pedagógicas verticalizadas que caracterizam a concepção funcionalista do discurso liberal-conservador, em especial, no pensamento manheimiano. Essa perspectiva de análise visa à

superação das abordagens crítico-reprodutivistas sobre a ação do professor. A discussão das dissertações gira em torno da idéia de que essa função evoca do professor uma sensibilidade e um comprometimento para com as mais diversas questões sociais, não se limitando, portanto, às aulas que tem que ministrar.

Em 10% das leituras realizadas o professor é considerado mediador, em que a intervenção docente não pode realizar-se de forma impositiva e arbitrária, sob pena de produzir e ampliar compreensões limitadas sobre os diferentes fenômenos existentes. Nesta perspectiva, o professor constrói conhecimentos e uma complexa aprendizagem social. Compreender o caráter mediador da ação docente é compreender que é possível negociar, dialogar, e propor alternativas de ação, inclusive sugestões de correção de fluxo para e com outros sujeitos sociais menos experientes, ou em diferentes posições nos processos de desenvolvimento, que o buscam por motivações diversas. Vygotsky (1999) aponta para essencialidade da mediação, especialmente da mediação pedagógica e respectivos instrumentos mediadores, na construção social do conhecimento e conseqüente modificação dos patamares humanos - a mediação é um processo de "transvase", de informação a partir de um sistema de representação.

É implícita às leituras da maioria das dissertações a idéia de que cabe ao professor auxiliar o cidadão na sua interação no contexto social de forma consciente. É um profissional que compreende que não está isolado na busca de significados para a sua ação pedagógica, mas também é consciente da necessidade de construir posições individuais, à luz de teorias para discutir e tomar decisões coletivas, buscando contribuir para a instituição de uma nova realidade social.

Por último, ressaltamos que, o trabalho desse profissional é concebido, em geral, como possibilidade de diálogo com teorias, de construção de novos saberes e como caminho para uma prática pedagógica emancipadora.

## Considerações finais

As discussões sobre professores estão impregnadas de posições ideológicas, epistemológicas e culturais, sobre a natureza e os propósitos da educação, da escola, do ensino e da sua formação. No caso da UnB, como em todo e qualquer programa de formação, circulam e intercambiam significados, diferentes concepções sobre professores, impregnadas de representações diversas (não raro, até contraditórias!).

Ao longo dos anos a concepção de professor assumiu diferentes matrizes e formas, tais como: transmissor de conhecimento, centrado nas competências,

facilitador da aprendizagem, técnico, centrado na investigação, mediador do processo de construção do conhecimento, entre outras. No entanto, em algumas das concepções expostas, a dimensão política e cultural do ato educativo é esvaziada, o que reforça a dimensão do conservadorismo em detrimento da dimensão transformadora. O caráter epistemológico da concepção dá primazia ao contexto da justificação sobre o contexto da descoberta, ou seja, a investigação e a prática são utilizadas para validar a *priori* o conhecimento científico ou suas aplicações tecnológicas.

Afinal, quais outras finalidades ou valores ético-políticos de maior relevância podemos conferir às energias e horas de vida dedicadas, solitária e coletivamente, ao esforço de produção acadêmica, senão constituir parte desse contexto da descoberta de melhores caminhos, ainda que no horizonte?

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado, 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, N. (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- ALVITE, M. M. C. **Didática e Psicologia**: crítica ao psicologismo na educação. São Paulo: Loyola, 1987.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BAUDELOT, J. C. & ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- COSTA, M. V. (org) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro, DP & A, 2002
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.
- D'ÁVILA, J. L. P. **A crítica da escola capitalista em debate**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Democracia e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1974
- DI GIORGI, C. **Escola Nova**, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1989.
- DURKHEIM, É. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo, Ícone, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Sociologia**, 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**, 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- GERALDI, C.M.G. (org). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, S. Paulo, Mercado de Letras, 1998.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**, 8ª ed. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 1991.

HOFFMANN, J. Avaliação: Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANNHEIN, K. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

SARUP, M. **Marxismo e educação**: abordagens fenomenológicas e marxistas da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 32ª ed. São Paulo: Cortez Autores, 1999.

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

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento – projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-. Libertad Editora, São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. **Changing directions in the practicum: looking ahead to the** 1990. Journal of Education for teaching, 1990.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DA TEORIA À PRÁTICA

## PERMANENT TRAINING OF TEACHERS: FROM THEORY TO PRACTICE

Alaíde Maria Zabloski Baruffi\*

Tathiane Fanti Bonato de Araujo\*\*

### RESUMO:

Fruto das mudanças sociais da pós-globalização vive-se um momento de tensões: local e global, universal e singular, tradição e modernidade, competição e igualdade de condições, conhecimento e assimilação, dentre outras. As conseqüências surgem em várias instituições sociais, dentre elas a escola, pois a cada dia as cobranças sobre esta instituição são maiores. Compreender esta realidade é o desafio que se impõe a este estudo que tem como objetivos gerais investigar a articulação entre a formação dos professores oferecida pelo curso de pós-graduação da FAED/UFGD e os projetos profissionais dos estudantes-professores (projetos da escola) matriculados; ou seja, observar até que ponto as ações e conteúdos desenvolvidos no curso privilegiam a ação dos estudantes-professores no contexto de sua organização do trabalho, absorvem os conhecimentos que lhe são trazidos e respondem ao cotidiano da prática efetiva na sala de aula e na escola. Caso não se evidencie esta correlação, detectar os motivos que dificultaram transformar sua prática. A pesquisa apresenta duas fases: primeira, um processo dialético de discussão teórico, com base em um referencial sobre o tema Educação Continuada e Autonomia Profissional; segunda, um confronto com a realidade, através da pesquisa de campo realizada junto aos estudantes, através de entrevistas semi-estruturadas e observações sistemáticas, análise e leitura de materiais produzidos durante o curso. Acompanhar este curso de formação oferecido pela Faculdade de Educação parece ser imprescindível para uma reflexão (inovadora) sobre a formação docente, pois traz para os debates aspectos que não podem mais ser ignorado, dentre eles, a autonomia da escola e dos profissionais a ela ligados.

### PALAVRAS CHAVE:

Formação de professores. Autonomia Profissional. Prática Pedagógica.

### ABSTRACT:

As the fruit of social changes of post-globalization, one lives in a moment of social tensions: local and global, universal and singular, tradition and modernity, competition and equality of conditions, knowledge and assimilation, among others. The consequences surge in various social institutions, among them, the school, for each day the demands on this institution increase. Understanding this reality is the challenge imposed in this study which had for its general objective the investigation of the articulation between the training of teachers offered by the post-graduation course of the FAED/UFGD and the professional school projects of the matriculated student-teachers – in other words: observing how far actions and contents developed during the course privilege the actions of student-teachers in the context of their work organization, the absorption of knowledge brought to them and their responses to the daily effective practice in the classroom and the school; in case this correlation is not evidenced, detection of the motives incurring in difficulties in the transformation in practice. The research consists of two stages: first, the dialectical process of theoretical discussion, based on a reference framework on the theme of Ongoing Education and Professional Autonomy; secondly, a confrontation with reality through field research done jointly with the students, using semi-structured interviews and systematic observations, reading and analysis of materials produced during the course. Accompanying this training course offered by the Faculty of Education appears to be indispensable for an innovating reflection on teacher training, since it brings to the debates aspects that cannot be ignored any longer, among them, school autonomy and that of the professionals linked to it.

### KEYWORDS:

Teacher training; Professional Autonomy; Pedagogical Practice.

\* Professora da  
Universidade Federal  
da Grande Dourados  
– UFGD. E-mail:  
abaruffi@ufgd.edu.br

\*\* Professora da  
Universidade Federal  
da Grande Dourados  
– UFGD. E-mail:  
tathifba@yahoo.com.br

## Introdução

Diferentes são os problemas que permeiam o campo da formação de professores, desde o currículo, responsável pela sua formação e profissionalização, até as funções de ser professor-educador. Estas questões perpassam tanto o âmbito pedagógico-científico, quanto o eixo político-social com vistas a conseguir um desempenho cada vez mais satisfatório no interior da escola, seja da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou do Ensino Superior.

Diferentes, também, são as ações desencadeadas pelo governo e pela sociedade organizada para que estas questões sejam amenizadas. Dentre elas, pode-se destacar: os congressos e seminários, onde teorias estão sendo construídas e divulgadas; as Políticas Oficiais, representadas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciaturas; as ações e políticas institucionais (CNE, CAPES) na formação de professores para atuar no Ensino Superior através de cursos de mestrado e doutorado; os cursos de formação continuada oferecidos pelas diversas Secretarias de Educação em todo o país e os cursos de especialização oferecidos pelas instituições de Ensino Superior, dentre outros.

É consenso que o campo de atuação dos professores é um espaço de múltiplos desafios. Mudanças significativas têm ocorrido na escola e na formação de professores, algumas delas oriundas dos sistemas educativos e para os sistemas educativos, com reflexos diretos na prática pedagógica do professor, isso para que a escola possa atender a atual organização social, política e econômica da sociedade que apresenta demandas novas, com novas competências. É exigido do professor uma “metacapacitação” capaz de permitir acompanhar as transformações técnicas, organizacionais e econômicas que apontam para as correspondentes exigências concretas do campo de trabalho, e, portanto, de novos conhecimentos, pois o preparo dos trabalhadores em muitas áreas supõe capacidade de aprender e de continuar aprendendo (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1995).

## O Estudo

A reflexão sobre as mudanças do contexto de trabalho e as mudanças na formação (dos professores) realizada por Barroso (2003, p.58), reforça a percepção de que as condições em que o professor exerce seu trabalho são afetadas pela cristalização de um modelo escolar baseado em rotinas que não tem em conta a crescente heterogeneidade dos seus públicos, e pelo uso de um modelo de regulação burocrático-profissional que não tem em conta a pluralidade de funções e de serviços da escola pública e a sua dimensão comunitária. Neste sentido, qualquer mudança nos modelos e conteúdos da formação de professores não pode ignorar a influência que esta situação

tem no seu exercício profissional, bem como a necessidade de os professores contribuírem para a sua alteração.

Acrescente-se a isto, a luta dos educadores no sentido de sensibilizar as autoridades para um olhar mais atencioso aos profissionais da educação que estão hoje nas redes de ensino e a maiores e consistentes investimentos a essa formação.

A formação continuada tem sido o caminho encontrado para o desenvolvimento profissional do docente de todos os níveis de ensino. Na Educação Básica, esta tem sido uma prática de longos anos. Vejamos:

Educação permanente, cursos de reciclagem, de treinamento, de atualização e capacitação docente são alguns dos termos mais utilizados, cada um se refere a características diferentes de um mesmo objeto de atenção que é a formação do trabalhador, no caso o professor quando este já está no exercício de sua função. (BARBIERI, CARVALHO E UHLE, p. 32).

As instituições universitárias emergem como importantes protagonistas, muitas vezes responsáveis pela iniciativa da formação continuada de professores (BRUNSTEIN; CARRER; CHIEFFI, p.10).

Parte-se do pressuposto que esse trabalho (de formação continuada) exige de quem oferece “um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, [...] sobre seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles”. (BARROSO, p.58).

E ainda:

[...] não se trata de, primeiro, ‘formar professores’, para que depois eles possam aplicar o que compreenderam, na transformação das escolas, mas, partindo do princípio de que, como diz Rui Canário (1994), ‘os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham’ fazer da mudança das escolas um processo de formação (e mudança) dos professores. Isto implica estabelecer uma integração entre o ‘lugar de aprender’ e o ‘ lugar de fazer’ criando condições para que se produza outra relação entre o ‘saber’ e o ‘poder’, nas escolas. (IDEM, p. 58).

Este é o princípio da formação continuada. Proceder a uma integração entre o espaço do aprender e o lugar do fazer. Eliminar a fragmentação do pensamento, situando a aprendizagem no próprio espaço da prática profissional. Na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, o professor reconstrói os conhecimentos, reelabora a teoria e, ao mesmo tempo, a partir desta teoria, reconstrói a prática, em consonância com os princípios de uma pedagogia da autonomia, conforme sugerem Nóvoa (1995), Freire (1996), Perrenoud (2000), Contreras (2002), e dentre outros.

Educar-se para educar, em contínua e profética atualização, antecipando-se às questões centrais que envolvem o conhecimento humano e a integração do homem na

sociedade, produzindo conhecimentos sem reproduzir conceitos, conduzir sem oprimir, libertar com autonomia. A profissão docente e os saberes que servem de base a este ofício refletem a dinâmica do ser humano. Contraditório e incompleto. Requer compreensão, conhecimento teórico-prático, análise e proposição. Em síntese, requer o olhar atento do professor, do pesquisador, do cientista.

Consoante ao princípio da autonomia e da formação continuada dos professores, a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados tem desenvolvido projetos que buscam solidificar esta proposta, com destaque para o curso de especialização em Educação, ora oferecido. Neste sentido, cabe observar os avanços e contribuições deste programa na formação continuada do professor, o que se pretende fazer através da pesquisa acadêmica. Não é outro o propósito deste trabalho.

Neste contexto, propõe-se para o estudo, como objetivo geral, investigar a articulação entre a formação dos professores oferecida pelo curso de pós-graduação e os projetos profissionais dos estudantes-professores (projetos da escola) matriculados no curso, ou seja, observar até que ponto as ações e conteúdos desenvolvidos no curso privilegiam a ação dos estudantes-professores no contexto de sua organização do trabalho, absorvem os conhecimentos que lhe são trazidos e respondem ao cotidiano da prática efetiva na sala de aula e na escola. Caso não se evidencie, que fatores podem ser considerados como impeditivos desta apropriação.

Os objetivos específicos são: refletir sobre a formação continuada, sobre os conceitos, referenciais teóricos e finalidades enquanto caminho para a superação da cultura do fracasso escolar; analisar como o professor assimila as propostas de modificação da prática pedagógica expostas nos cursos de formação continuada e se esta contribuiu para a modificação da própria prática (participação no planejamento, regência de classe, avaliação escolar, e gestão da instituição a que está vinculado).

Acompanhar este curso oferecido pela Faculdade de Educação parece ser imprescindível para uma reflexão (inovadora) sobre a formação docente, pois traz para os debates aspectos que não podem mais ser ignorado, dentre eles, a autonomia da escola e dos profissionais a ela ligados.

Os sujeitos do estudo estão representados pelos trinta e três (33) estudantes do curso de especialização em educação – formação de profissionais da educação e estão assim identificados quanto o seu vínculo profissional: vinte (20) professores vinculados a rede pública e privada de ensino, na educação básica e no ensino superior, sendo que os da rede privada atuam na escola do SESI ou do SENAC; três (03) são profissionais que atuam na Educação para o Trânsito, vinculados ao DETRAN; uma (01) é estudante; um (01) é policial da Guarda Municipal; uma (01) é funcionária de Posto de Saúde do município de Dourados; uma (01) é bancária; e três (03) atuam no setor de serviços. O

que todos têm em comum é o fato de terem se graduado em licenciaturas (pedagogia, letras, ciências biológicas, magistério superior).

No aspecto metodológico, neste estudo parte-se do pressuposto de que qualquer que seja o problema, o referencial teórico ou a metodologia empregada, implica o preenchimento de três requisitos: “a existência de uma pergunta que se deseja responder; a elaboração (e sua descrição) de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida” (LUNA (1991, p. 27). Optou-se pela pesquisa qualitativa, que no dizer de Triviños (1987, p 128-130), corroborado por Bogdan & Biklen (1994, p.47) esclarecem: “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave”. Além desses autores, para certificar-se da escolha, buscou-se apoio em Fazenda (1989, 1991), André (1991, 1992,1993,1994), Mello (2004), Baruffi (2004).

No plano de trabalho aqui construído, a pergunta central é direcionada pelo conjunto de passos necessários à realização da pesquisa, a saber: o objeto; o *locus* de investigação, a instrumentação necessária e os sujeitos de investigação.

Para responder ao problema proposto, tem-se que o objeto de estudo é a formação profissional do professor em específico a formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu*, e o *locus* de investigação a FAED/UFGD e o seu Curso de Pós-Graduação. A metodologia compreende a análise bibliográfica constituída de teses, dissertações, artigos e livros que tratam direta ou indiretamente da formação continuada de professores e os resultados esperados desta e a pesquisa descritiva em razão da necessária aproximação pesquisador-atores sociais, a saber, os professores participantes do curso de especialização.

A decisão de investigar a formação continuada tendo por base o curso de especialização da FAED/UFGD deu-se pela possibilidade de aproximação entre a acadêmica, ora pesquisadora, estudante do terceiro ano do Curso de Pedagogia e os estudantes da Pós-Graduação em Educação. Os dois cursos são oferecidos em espaço comum da Universidade. Acrescente-se, ainda, o desenvolvimento de um projeto de extensão desenvolvido coletivamente pelos acadêmicos da graduação e da pós-graduação *lato sensu*.

A sistematização da pesquisa, para fins de registro, apresenta duas fases: a primeira, um processo dialético de discussão teórica, com base em um referencial sobre o tema Educação Continuada e Autonomia profissional; a segunda, um confronto com a realidade, através da pesquisa de campo realizada junto aos estudantes do Curso de Especialização em Educação - Formação de Profissionais da Educação, através de entrevistas semi-estruturadas e observações sistemáticas, análise e leitura de materiais produzidos durante o curso de especialização.

Em atendimento aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, serão utilizados como critérios de inclusão todos os estudantes do Curso de Especialização e, como critério de exclusão, todos aqueles que não concordarem em participar da pesquisa. Os riscos da pesquisa centram-se na possibilidade de constrangimento dos sujeitos do estudo; os benefícios vinculam-se à possibilidade de (re)construção de metodologias, (re)avaliação de práticas pedagógicas nos cursos oferecidos pela FAED e na prática pedagógica dos próprios sujeitos de estudo.

## Um Referencial

O estudo tem como objeto a formação de professores na perspectiva da formação continuada. O termo formação continuada foi adotado não faz muito tempo para substituir os termos antes usados, e ainda arraigados, nos discursos dos profissionais na escola e nos vários níveis de administração da educação, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, os quais se mostraram inadequados para designar o processo de educação contínua de profissionais, especialmente os da educação, conforme destaca Marin (1995, p.13-17).

As mudanças ocorridas na sociedade do final do século XX, no mundo do trabalho e a chegada da sociedade do conhecimento, no dizer de Hargreaves, gerou uma reforma educacional ampla. No Brasil, as políticas educacionais, seguiram o caminho de outros países. É promulgada a nova constituição, a nova Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares, as Diretrizes Curriculares, Estatuto da Criança e do Adolescente, as novas pesquisas em educação. Acrescente-se, ainda, o movimento educacional dentro do movimento dos direitos humanos que culminou, também, numa nova compreensão e finalidade do conceito formação/educação continuada, qual seja: a de dar à pessoa autonomia, desenvolvimento pessoal e profissional após a conclusão da formação inicial e estar inserido no mercado de trabalho.

Marin, citando Lowe, apresenta a seguinte definição para educação continuada: "é toda e qualquer atividade que tem por objetivo provocar uma mudança de atitudes e/ou comportamentos a partir da aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes". (idem, p.25).

Nesta direção de pensamento, encontra-se que a formação continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não basta se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995a; PERRENOUD, 2000; HARGREAVES, 2003).

Esta autonomia, patrocinada por Paulo Freire, defensor incansável de uma educação coletiva na busca de uma pedagogia libertadora, comprometida com o outro, na busca de novas estruturas para a sociedade, conseguida através da ação educativo-crítica, é o motivo principal de toda educação continuada.

Assim, educar não deve ser apenas transmissão de conhecimentos, mas também transmissão e construção de atitudes em relação à utilização destes conhecimentos:

[...] não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa envolvendo mecanismos psicológicos mais amplos, uma vez que a interação sujeito-mundo é que faz aparecerem problemas mais profundos que a simples "instrução" não consegue resolver. Sendo necessária uma prática transformadora, construída pela teoria e pela ação, formando uma proposta pedagógica que não concebe as pessoas como "destinatárias", mas como sujeitos da própria atividade política.

Nos termos propostos, é a concretização de uma das funções do ensino, compreendida como a de inserir o indivíduo na vida pública, enquanto cidadão. Os cursos de formação continuada devem partir da própria realidade dos professores, com o objetivo de melhorar a prática do profissional do gestor da escola ou a prática educativa da sala de aula.

É consenso entre os teóricos a importância da continuidade da formação.

[...] independentemente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola em que trabalha, o professor precisa de continuidade nos estudos, não só para se manter atualizado quanto às modificações da área do conhecimento da disciplina que leciona, mas porque há uma razão maior que se refere ao fazer pedagógico.[...] No fazer pedagógico professor e aluno produzem-se intelectualmente. O essencial na ação pedagógica é a própria relação que irá se estabelecer entre ambos e que pressupõe a construção de uma autonomia própria. (BARBIERI, CARVALHO E UHLE 1995, p.32-33).

As autoras continuam a reflexão, afirmando que

Tanto o professor como o aluno são seres autônomos e agentes do desenvolvimento da própria autonomia intelectual. Esse fazer, que alguns autores como Castoriadis denominam práxis, está fundado em um saber que é sempre fragmentário e provisório, sempre incompleto porque é do domínio do Homem e da história, e depende da investigação e do estudo contínuo. (idem, p.33)

Neste sentido, a revisão bibliográfica dirigir-se-á para autores como Paulo Freire e Contreras.

Freire (1996) para compreender a questão docente ao lado da reflexão sobre a prática, na busca da autonomia. Freire apresenta os saberes necessários à prática educativa

transformadora, saberes esses que defendem e conduzem a autonomia profissional. Diga-se, esperançosa.

Contreras (2002), diz que a autonomia dos professores, bem como a própria idéia de seu profissionalismo, são temas recorrentes nos últimos tempos nos discursos pedagógicos, e virou *slogans*. Pensar assim “é apoiar os que têm a capacidade de exercer o controle discursivo, os que se valem da retórica para criar consenso evitando a discussão. (CONTRERAS, 2002, p.24). Neste estudo, tomar-se-á o cuidado de não usá-la nesta direção e sim, pensar a autonomia na relação com as experiências coletivas. “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p.107), pois são as vivências, as iniciativas, as decisões oportunizadas pelos contextos sociais nos quais se está inserido, assim como as relações que se estabelecem nesses contextos, que vão permitindo a constituição de práticas mais, ou menos, autônomas.

Uma particularidade importante da autonomia é que “na medida em que se refere a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional, esta nos remete necessariamente tanto a problemas políticos como educativos” (CONTRERAS, 2002, p. 25). Não se esquecerá que no contexto educacional escolar, vários fatores interferem e influenciam a prática profissional do professor, dentre elas as políticas públicas e as pressões sociais.

Ao analisar a prática de formação continuada de professores realizada pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, Reale et al (1995, p. 67) afirma que:

A despeito das reformulações pretendidas, priorizam-se ainda, na política de capacitação do Estado, metas quantitativas, na perspectiva de atingir um maior número de professores e escolas, acreditando-se que os participantes, como sujeitos individuais, irão assumir o papel de agentes inovadores e multiplicadores quando retornarem a suas instituições de origem. Contrariando esses pressupostos, vários autores apontam para as dificuldades de concretização tanto da possibilidade real dos professores realizarem transposições do contexto em que são alvo do processo de “capacitação” para o contexto em que atuam concretamente, como também, de virem a constituir-se em agentes multiplicadores.

Partilham deste pensamento Nale (1986), Kramer (1989), Lucarelli (1990), dentre outros.

E um dos fatores apontados como responsáveis pelas dificuldades para a ocorrência de mudanças na atuação dos professores é o sistema de expectativas e pressões sociais em relação ao que deva ocorrer na escola, e como parte desse sistema fica evidente a resistência e a pressão dos colegas professores e da administração escolar.

## Sem Conclusões. Uma Palavra

Partilhando das idéias de Paulo Freire, o momento é de muita esperança. Por isso, também, é tempo de esperança de poder através destes estudos ora realizados, faça-se a diferença na construção da minha vida universitária.

Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (p.72).

É o desafio que se propõe!

### Referências:

- BARBIERI, M R.; CARVALHO, C.P. de; UHLE, A.B. Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: algumas considerações. In: **Caderno CEDES**. São Paulo: Papirus, 1995. p. 29-35.
- BARUFFI, Helder. **Metodologia da pesquisa**. 4. ed. Dourados: HBedit, 2004.
- BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na Escola. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2003.
- \_\_\_\_\_. O estudo da autonomia na Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRUNSTEIN, Raquel L.; CARRER, Andréa C.; CHIEFFI, Meyri V. Formação Continuada de Profissionais do Ensino: análise de programas selecionados nas cinco regiões do Brasil.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. (Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI).
- DESTRO, M. R. P. Educação Continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In: **Caderno CEDES**. São Paulo: Papirus, 1995. p. 21-27.
- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2 ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2 ed. aum. São Paulo: Cortez, 1991. p. 22-34.
- MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Caderno CEDES**. São Paulo: Papirus, 1995. p. 13-19.
- MARIN (org). **Educação Continuada**. Campinas. Papirus. 2000.
- MELLO, L. S. Pesquisa Interdisciplinar: um processo em constru(a)ção. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.

NÓVOA , Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995a, p. 15-34 .

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Editora Porto, 1995b, p. 11-30.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

REALE, A. M. de M. R. PERDIGÃO, A.L.R.V. BUENO, M.B.O. MELLO, R.R. O Desenvolvimento de um Modelo "Construtivo-Colaborativo" de Formação Continuada Centrado na Escola: relato de uma experiência. **Caderno CEDES**. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 65-75.

SILVA, J. M. da. **A autonomia da escola pública**. Campinas: Papyrus, 1998.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

# O PROFESSOR EM FOCO: ESTUDO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

## THE TEACHER IN FOCUS: A STUDY OF THE ACADEMIC PRODUCTION OF THE POST-GRADUATION PROGRAM IN EDUCATION OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF MATO GROSSO

Nilza de Oliveira Sguarezi\*

### RESUMO:

Este trabalho é o resultado de algumas análises desenvolvidas no âmbito da pesquisa intitulada **Estudo da Produção Acadêmica sobre o Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso**. Mencionada pesquisa situa-se no contexto do Projeto Interinstitucional **A Produção Acadêmica sobre o Professor: Estudo Interinstitucional da Região Centro-oeste**, que envolve pesquisadores da Universidade de Brasília/UNB, Universidade Federal de Goiás/UFG, Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Universidade de Uberaba/UNIUBE e tem por objetivo investigar as dissertações e teses dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, que tenham por finalidade e/ou objeto de estudo o professor. A proposta visa fazer o levantamento e organizar o saber produzido sobre o professor, em suas múltiplas dimensões, identificando nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro Oeste a produção acadêmica a respeito do tema, no período de 1999 até 2005. As categorias de análise utilizadas inicialmente na coleta de dados foram as seguintes: a) os temas estudados; b) o referencial teórico utilizado; c) as concepções sobre educação e professor; d) os métodos, os tipos de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Numa primeira análise, verificamos que no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso foram defendidas 261 dissertações. Destas, 162 o correspondente a 62,07% aborda temas diversificados e 90 dissertações que corresponde a 34,48% referem-se ao professor, sendo estas o objeto da pesquisa.

### PALAVRAS CHAVE:

Professor, Formação, Prática Pedagógica, Profissionalização.

### ABSTRACT:

This work is the result of some analyses done within the research project entitled: **A Study of the Academic Production of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso**, a part of a larger inter-institutional project, **Academic Production on the Teacher: An Inter-Institutional Study of the Center-West Region**, involving researchers from da Universidade de Brasília/UNB, Universidade Federal de Goiás/UFG, Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Universidade de Uberaba/UNIUBE, with the objective of studying the dissertations and theses of these *strict sensu* post-graduation programs in education that have for their aim and/or object the study of the teacher. The proposal aimed at collecting and organizing knowledge produced on the teacher, in its various dimensions, identifying academic production on this theme in the Post-Graduation in Education Programs in the Center-West during the period ranging from 1999 to 2005. The categories of analysis initially used in data collection were: a) themes studied; b) theoretical framework used; c) conceptions of education and the teacher; d) the methods, types of research and data collection procedures. In the initial analysis, it was verified that in the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, 261 dissertations were presented. Of these 162 [62.07%] raised diverse themes and 90 [34.48%] referred to the teacher as their object of research.

### KEYWORDS:

Teacher; Training; Pedagogical Practice; Professionalization.

\* Professora Doutora do Instituto de Educação da UFMT e Coordenadora do projeto na UFMT. - E-mail: nilzadeoliveirasguarezi@uol.com.br

## Introdução

**O trabalho ora apresentado** é o resultado de algumas análises desenvolvidas no âmbito do Projeto de Pesquisa intitulado **Estudo da Produção Acadêmica sobre o Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e insere-se no contexto mais amplo da pesquisa: A Produção Acadêmica sobre Professores: Estudo Interinstitucional da Região Centro Oeste, sob a coordenação da Universidade Federal de Goiás.**

O presente projeto busca enriquecer a pesquisa na área a partir de um trabalho interinstitucional, envolvendo professores pesquisadores das diferentes instituições, que desenvolvem a pesquisa em cada um dos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades do Centro Oeste. Em linhas gerais, pensamos que este trabalho cooperativo poderá contribuir para um maior aprofundamento e agilidade nos estudos da área, fortalecendo a produção dos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste, sobretudo numa área de suma importância como é a de formação de professores.

Em consonância com Nóvoa (1995) no referente aos esforços de superação da fragmentação da produção dos trabalhos em educação, temos a acrescentar que o caráter cooperativo dessa investigação vem permitindo a agregação de pesquisadores de diferentes formações e contextos, criando condições para a produção de sínteses dos conhecimentos capazes de nos ajudar a pensar esta problemática a partir da realidade regional, nacional e das suas articulações com a globalidade.

Das discussões sobre este tema destacamos duas das justificativas que têm sido apontadas para a necessidade imperiosa de pesquisas sobre o professor. A primeira tem como referência a redefinição da forma de acumulação do capitalismo em decorrência da crise mundial na qual estamos vivenciando. Na saída proposta pelo capital para essa crise que é, em última instância, a crise de suas taxas de lucro, o capital recompõe as suas formas de acumular, que já eram internacionalizadas, e rompe as fronteiras nacionais estabelecendo a globalização (FRIGOTTO, 1996).

Essas transformações trouxeram a necessidade de mudanças em vários setores da sociedade. A educação foi um setor em que essas mudanças se fizeram presentes não só pela sua condição de formadora de mão de obra para um mercado que tem novas exigências, como também pelo fato de que estas transformações exigem legitimidade, aceitação da população. Essa construção de hegemonia é essencialmente pedagógica; são construção e difusão de um

novo senso comum (GENTILI, 1996). O sistema educacional, portanto, tem um papel importante a desempenhar, que é o de contribuir sistematicamente para que a população aceite e até defenda as mudanças neoliberais. Não é por acaso, portanto, que a maioria dos países, passa por reformas educacionais.

Como professores investigadores dessa região parecem-nos relevante e oportuno encontrar respostas às questões: Qual tem sido o impacto desses fatores histórico-políticos sobre a produção de conhecimento nessa área temática? É possível visualizar uma tendência de reflexão sobre eles na produção dos discentes dos nossos programas? Como a produção acadêmica da região centro-oeste a reflete?

Outra justificativa para estudos sobre o professor é que, ainda que ele não seja o único, ele é o principal agente significativo da prática pedagógica. Muitos são os fatores que interferem na possibilidade de mudança da escola, mas quem concretiza essa mudança é o professor, figura chave no processo educativo. Conforme Cury, (1983, p.1) "muitas mediações se interpenetram nesse fazer pedagógico e social. E, sem dúvida, o professor se impõe como agente privilegiado".

Reconhecendo essa importância, muitos são os pesquisadores que têm procurado produzir conhecimento sobre o docente. No entanto, quando se pretende alterar a prática pedagógica torna-se fundamental não só investigar e escutar o professor como também tentar construir um corpo teórico que fundamente estas novas práticas. Para tanto ressaltamos a importância de identificar e estudar na produção das dissertações e teses desta região, a voz do professor e trabalhar na construção desse arcabouço que se possa constituir como base das suas ações.

Para a pesquisa proposta uma terceira justificativa se acrescenta: as Faculdades e Institutos de Educação da região vêm, desde suas origens, atuando na formação de professores. Hoje, essa atuação se dá em diferentes modalidades e níveis: cursos de doutorado em educação, de mestrado em educação, cursos pedagogia, e demais cursos de formação de professores, seja, formação inicial ou formação continuada de docentes das redes estaduais e municipais de ensino.

Com essa intensa atividade na área de formação de professores, mencionadas Instituições têm acumulado experiências e buscam organizar e sistematizar, os conhecimentos adquiridos. Em assim sendo, à medida que estas instituições ampliem a produção do conhecimento nessa área, com certeza oferecem o suporte e referência para outras instituições que também atuam na formação de docentes.

Inspirados em tais proposições considerou-se imprescindível buscar respostas à questão sugerida por Warde (1995): - se e como a atual produção acadêmica

sobre este tema está contribuindo para o avanço do conhecimento científico para a melhoria dos processos e das práticas educacionais - ainda mais se levarmos em conta que a partir da década de noventa se reafirmam tendências, constroem-se novos rumos da pesquisa nesta área. De um lado, afastando-se da orientação positivista, e de outro, adotando, sobretudo as chamadas “metodologias qualitativas”, que têm dado origem a inúmeros trabalhos acadêmicos, mas também têm sido questionadas em sua real potencialidade de contribuir para a compreensão e transformação das realidades educativas (DUARTE, 2000).

Sob este prisma, o presente estudo tem como objetivos identificar, nos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste, a produção acadêmica sobre o professor no período de 1999-2005; evidenciar, ao longo do período focado sob uma perspectiva histórica, a presença maior ou menor dos diferentes temas, referenciais teóricos, metodológicos, conceptuais da educação, do professor, nas dissertações e teses sobre o professor, em Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste; contribuir para subsidiar estudos e pesquisas sobre o tema fornecendo dados sobre esse para o trabalho dos orientadores dos programas de pós-graduação; detectar lacunas, apontando temas e referenciais teóricos ausentes ou insuficientemente explorados dadas a realidade de região; criar espaços interativos que promovam o debate entre os pesquisadores da área na região Centro-Oeste e o aprimoramento de suas produções acadêmicas

Em linhas gerais, ao propormos este estudo cooperativo sobre as diversas arquiteturas da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação das Universidades do Centro-Oeste, queremos não só compreendê-las como também contribuir para abrir novas possibilidades que incentivem a constituição de outras produções sobre o tema, para a formação teórica e epistemológica dos que se dedicam ao estudo do professor, objetivando ainda a valorização profissional e acadêmica do trabalho docente.

## Breve histórico do projeto de pesquisa da UFMT

Na Universidade Federal de Mato Grosso mencionado projeto foi assumido pelo Grupo de Pesquisa em Didática, Filosofia e Formação do Educador – GEDFFE, sob a coordenação do Professor Douro Silas Borges Monteiro.

A dinâmica do trabalho e a necessidade de institucionalização do referido projeto junto a Pró-Reitoria de Pesquisa - PROPEq da UFMT acabou por propiciar a ampliação do grupo de pesquisadores, assim como a elaboração de um projeto de pesquisa específico, denominado **Estudo da Produção Acadêmica sobre o**

**Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso**, sob a coordenação da Professora Doutora Nilza de Oliveira Squarezi.

Atualmente o projeto de pesquisa encontra-se devidamente aprovado pelo Colegiado do Departamento de Ensino e Organização Escolar, pela Congregação do Instituto de Educação e registrado junto a Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMT, tendo como integrantes professores de diferentes Institutos, faculdades, departamentos e áreas de conhecimento, contando ainda com uma bolsista PIBIC e um bolsista VIC.

Nessa ordem de pensamento, na UFMT buscamos investigar, no programa de pós-graduação em educação do Instituto de Educação, a produção acadêmica sobre o professor, produzida no período de 1999-2005, conforme objetivos abaixo definidos:

- a) Evidenciar quantitativamente, ao longo do período focado, sob uma perspectiva histórica, referenciais teóricos, metodológicos, conceituais da educação, do professor, nas dissertações sobre o professor, no PPGE/IE/UFMT;
- b) Contribuir para subsidiar estudos e pesquisas sobre o tema;
- c) Identificar lacunas, apontando temas e referenciais teóricos ausentes ou insuficientemente explorados dadas à realidade de região;
- d) Criar espaços interativos que promovam o debate entre os pesquisadores da área na região centro-oeste e o aprimoramento de suas produções acadêmicas.

Para que possamos atingi-los, as dissertações foram lidas integralmente, analisadas, catalogadas e discutidas com o grupo de pesquisa. As categorias utilizadas inicialmente na análise desses trabalhos foram as seguintes:

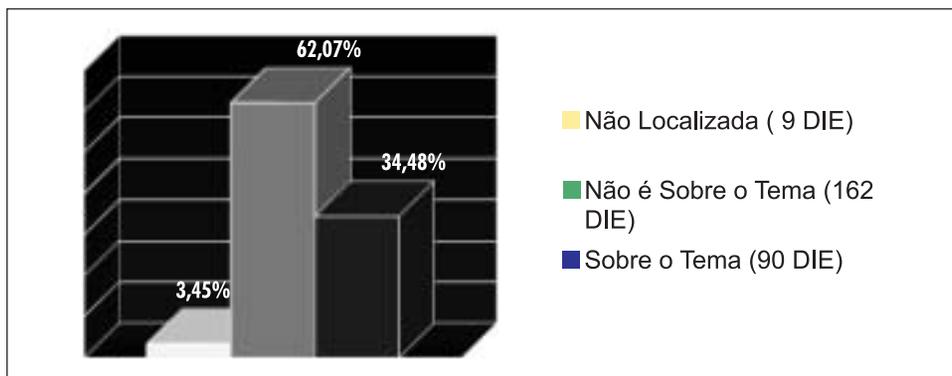
- a) Os temas estudados;
- b) O referencial teórico utilizado;
- c) As concepções sobre educação e professor;
- d) Os métodos, os tipos ou modalidades de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

Cabe-nos indicar que o resumo e os dados coletados das dissertações do PPGE/UFMT foram armazenados através de programa especial de processamento de dados criado pelo NEAD/IE/UFMT. No âmbito desse programa, os dados foram alimentados por meio da leitura das dissertações e preenchimento de uma ficha de análise, que posteriormente poderá compor um banco de dados das pesquisas sobre o professor da região Centro-Oeste, possibilitando assim, outras análises quantitativas e qualitativas sobre o tema.

## A produção do programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT

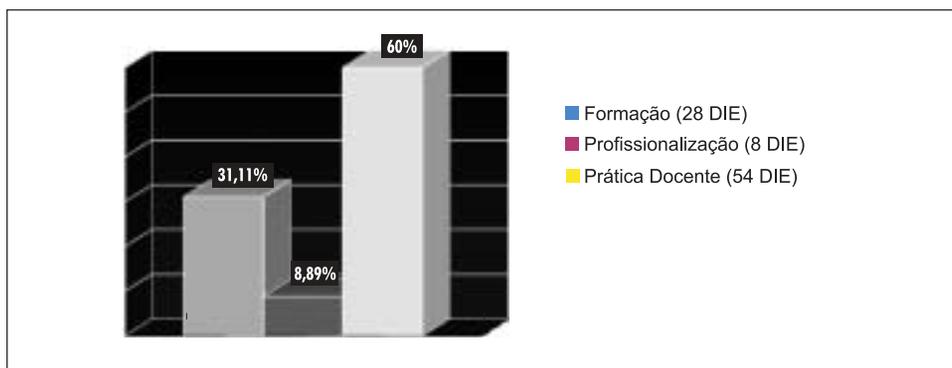
Cabe-nos indicar ainda que o mestrado em Educação do Instituto de Educação foi o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso, sendo criado em 1987 pela Resolução n. CD. 008/87 e tendo início a primeira turma em 1988.

Numa pesquisa preliminar constatamos que no período de 1999 a 2005 foram defendidas 261 dissertações. Destas, 162, o correspondente a 62,07% do total abordam temas diversificados; 90 delas, o correspondente a 34,48% referem-se ao professor e 9 (3,45%), não foram encontradas, conforme a seguir:



### 1. TEMAS ESTUDADOS

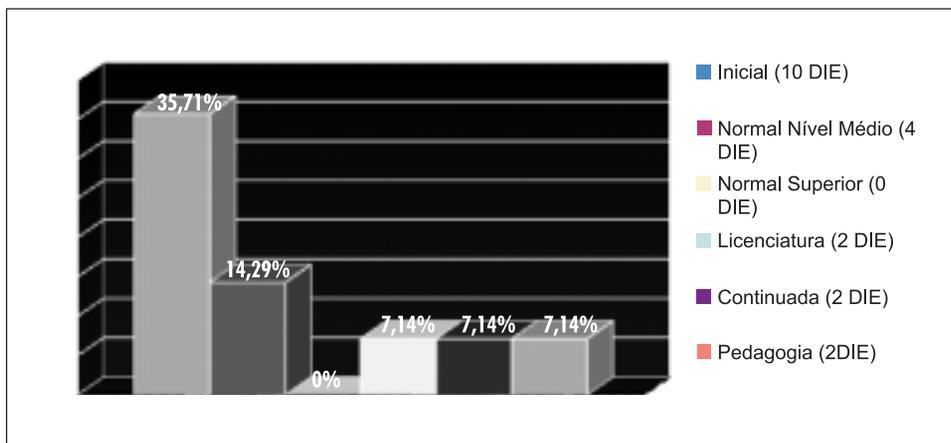
Das 90 dissertações analisadas, 28 (31,11%), abordam temas relacionados à Formação Docente; 54 (60%), referem-se à Prática Docente e 8 (8,89%) referem-se à Profissionalização que pode ser melhor observado no anexo gráfico 2.



#### 1.1. TIPOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

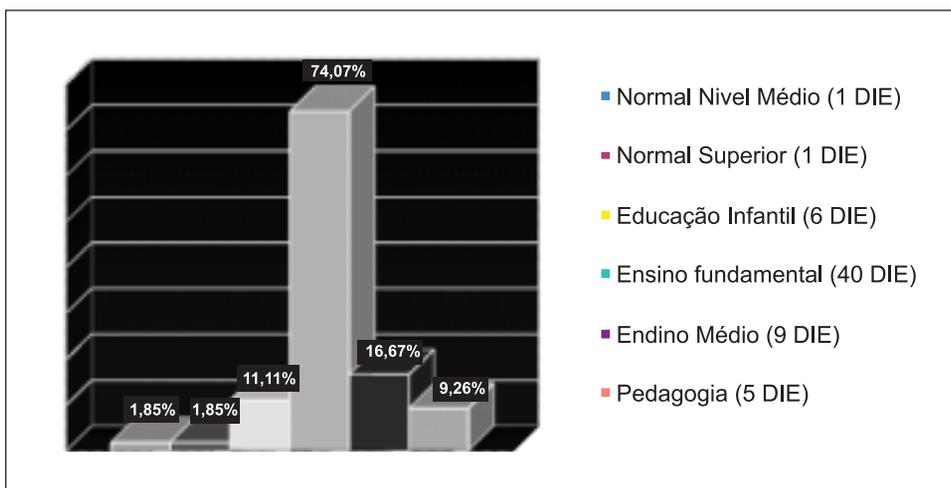
Das 28 dissertações que se referem ao tema formação docente, 10 (35,71%) referem-se à formação inicial; 4 (14,29%) ao normal nível médio; 2 (7,14%) à licenciatura;

10 (35,71%) à formação continuada e 2 (7,14%) à pedagogia. Não foi realizado nenhum trabalho sobre o sub-tema normal superior.



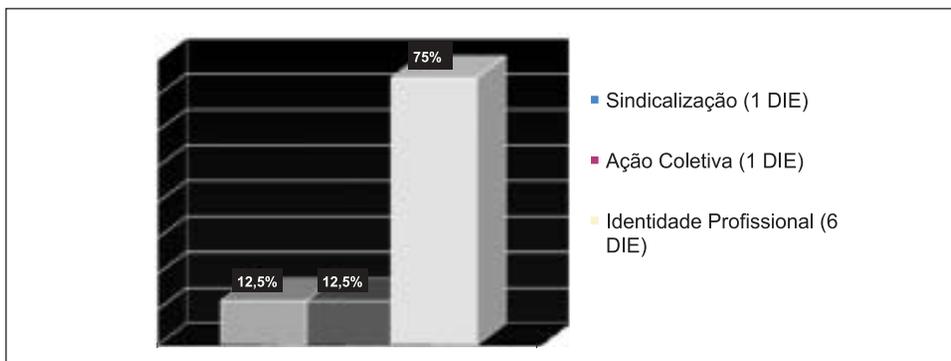
## 1.2 PRÁTICA DOCENTE

Das 54 dissertações que abordaram o tema prática docente 1 (1,85%) refere-se ao normal nível médio; 1 (1,85%) ao normal superior; 6 (11,11%) à educação infantil; 40 (74,07%) ao ensino fundamental; 9 (16,67%) ao ensino médio e 5 (9,26%) à pedagogia.



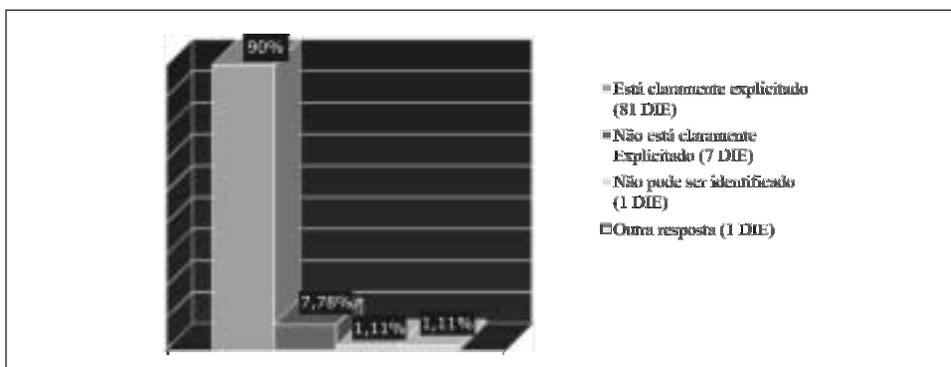
## 1.3. TIPOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Das 8 dissertações que tratam de temas relacionados à profissionalização, 1 (12,5%) refere-se à sindicalização; 1 (12,5%) à ação coletiva e 6 (75%) focaliza o tema à identidade profissional.



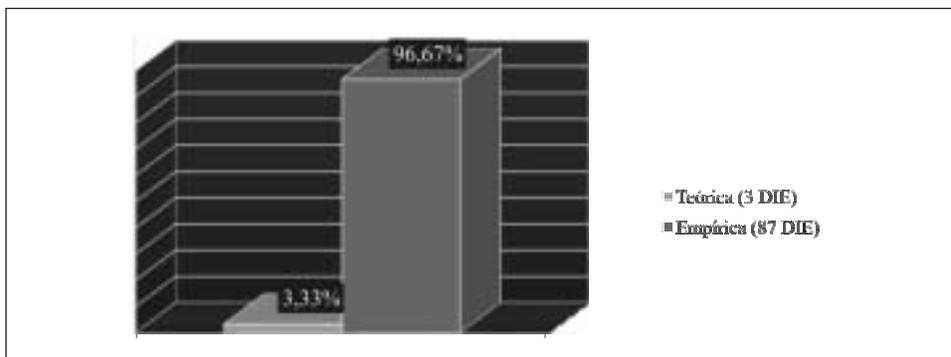
## 2. QUANTO AO MÉTODO

O método está claramente explicitado em 81 dissertações, o equivalente a 90% delas; não está claramente explicitado, mas pode ser identificado em 7 (7,78%); não pode ser identificado em 1 (1,11%) e 1 dissertação (1,11%) não foi enquadrada em nenhuma das alternativas anteriores.



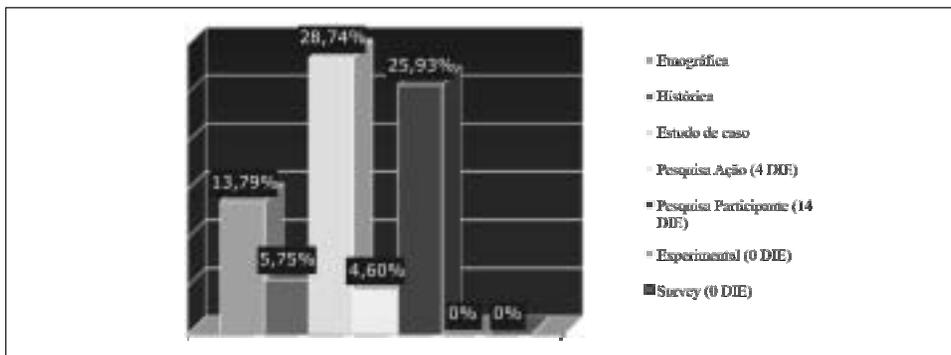
## 3. QUANTO AOS TIPOS DE PESQUISA

Das 90 dissertações lidas, 87, o correspondente a 96,67% são denominadas pesquisas empíricas, 3 (3,33%) foram denominadas como pesquisas teóricas.



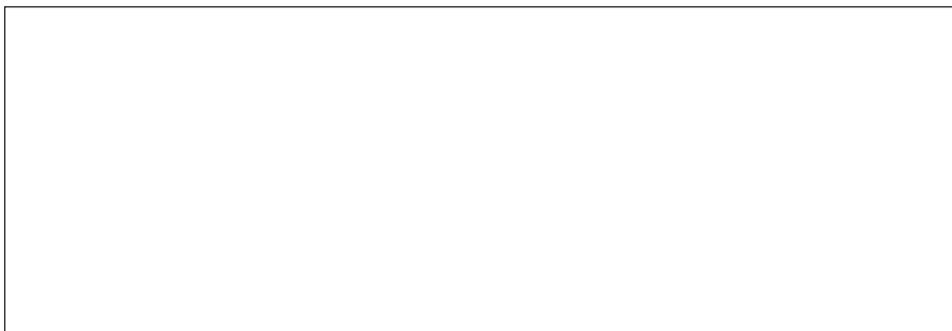
### 3.1. SUBTIPOS DE PESQUISA EMPÍRICA

Das 87 pesquisas empíricas, 12 dissertações, o correspondente a 22,22% são do tipo etnográfica; 5 (9,26%) são do tipo histórica; 25 (46,30%) são do tipo estudo de caso; 4 (7,41%) são do tipo pesquisa ação; 14 (25,93%) são do tipo pesquisa participante. Não foi encontrada nenhuma pesquisa do tipo experimental, tampouco survey.



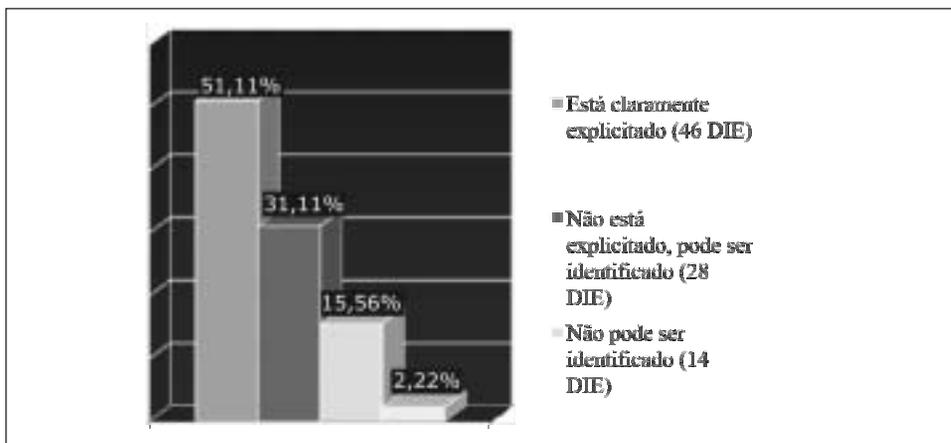
### 3.2. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O procedimento de pesquisa mais utilizado foi a entrevista, presente em 68 dissertações, o equivalente a 75,56% delas. O segundo procedimento mais utilizado foi a observação, presente em 41 (45,46%) trabalhos. O terceiro foi o uso de questionário, presente em 37 (41,11%) trabalhos. O quarto foi a análise de documentos, presente em 31 trabalhos, o equivalente a 34,94% deles. A História de vida foi o procedimento encontrado em 11 (12,22%) trabalhos e aplicação de testes, encontrado em 3 (3,33%) trabalhos.



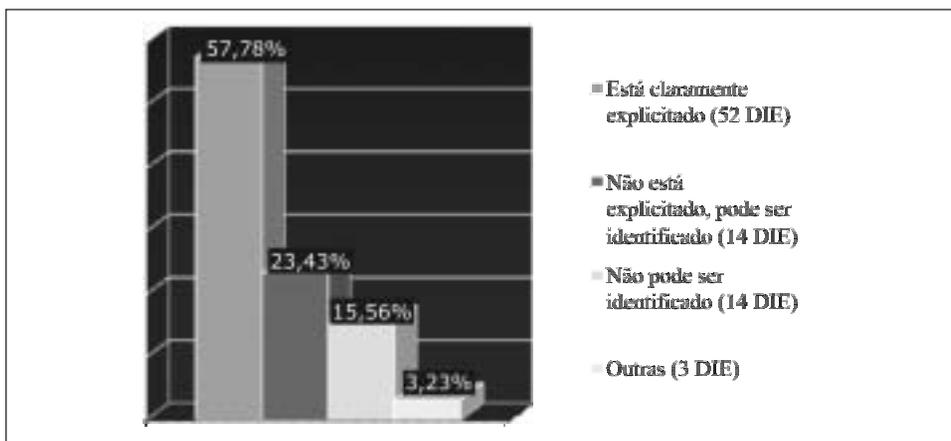
## 4. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

No referente à concepção de Educação, 46 das dissertações, o equivalente a 51,11% explicitaram claramente mencionada concepção; em 28 dissertações (31,11%), essa concepção não está claramente explicitada, mas pode ser identificada e em 14 dissertações (15,56%) delas essa concepção não pode ser identificada.



## 5. CONCEPÇÃO DE PROFESSOR

Quanto à concepção de professor, 52 dissertações (57,78%) explicitaram claramente a questão. Em 21 delas, o equivalente a 23,43%, essa concepção não está claramente explicitada, mas pode ser identificada e em 14 (15,56%) a concepção de professor não pode ser identificada.



## Algumas considerações

Os dados coletados nesta primeira fase da pesquisa evidenciaram que a prática docente foi a temática mais abordada nas produções do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, no período de 1999 a 2005.

Quando focalizamos as temáticas estudadas – formação docente, prática docente e profissionalização – constatamos que no que se refere à formação docente a formação inicial foi a temática mais estudada. No referente à prática

docente verificamos que as pesquisas focalizaram com maior evidência o ensino fundamental. Em profissionalização, a identidade profissional foi a que concentrou o maior número de pesquisas.

Em relação ao método, à maioria das dissertações explicitaram claramente a questão. No referente aos tipos de pesquisa, o estudo de caso foi utilizado em maior proporção. Ainda neste âmbito, os procedimentos mais utilizados foram à entrevista, seguidos da observação e questionários.

No tocante às concepções de educação e de professor observamos que à maioria dos trabalhos produzidos explicitaram claramente mencionadas concepções.

Diante destes primeiros dados, os pesquisadores das várias instituições vêm empreendendo esforços no sentido de realização de estudos sobre das várias categorias evidenciadas. Nesse sentido definimos temas de aprofundamento para cada grupo de pesquisadores. No tocante dos pesquisadores da UFMT coube o aprofundamento da temática tipos de pesquisa.

Os estudos iniciais já indicam questões relevantes quanto às questões a envolver os tipos de pesquisa a exemplo da categoria proposta inicialmente pelo grupo no tocante a pesquisa empírica e a pesquisa teórica.

Ainda neste processo de construção coletiva dos caminhos a serem percorridos na investigação interinstitucional, propôs-se também a utilização de um novo instrumento de coleta de dados, denominado ficha de aprofundamento.

No processo de produção desse instrumento de pesquisa as questões em estudo serão retomadas e melhor refletidas, o que certamente possibilitará novas construções e desafios.

## Referências

ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. Caderno de Pesquisa, jul. 2001, no. 113, p.39-50. ISSN 0100-1574.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Caderno de Pesquisa, jul. 2001, n.113, p.51-64. ISSN 0100-1574.

ANDRÉ, M. et alii. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: Educação & Sociedade, ano XX, n. 68/especial. Campinas/SP: CEDES, dez, 1999.

BRZEZINSKI, I. & GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: Revista Brasileira de Educação, n. 18. Rio de Janeiro: Anped, Campinas: Ed. Autores Associados, set/out/nov/dez, 2001.

COSTA, M. V. – org – Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

\_\_\_\_\_. Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, L. A. Pós-graduação em educação: ponto de inflexão? Cadernos de Pesquisa, n. 77, p. 63-80, maio 1991.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Cad. Pesquisa, jul. 2001, n.113, p.65-81.

\_\_\_\_\_. Produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações socio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. Campinas, 2000. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sociocultural.

LARROCCA, P.; ROSSO, <sup>a</sup>J. & SOUZA, P. de A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. In: Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n.º 3. p118-133, mar. 2005.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. – org –. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. & LISITA, Verbena M. S. de S Pesquisas sobre professores e sua formação - uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de pós -graduação da FE/USP de 1990 a 1998. Anais do XII ENDIPE, Curitiba-PR, 2004.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. – orgs. – Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

TOSCHI, M.S. et alii. O professor na região centro-oeste: o estado do conhecimento. Anais do VI EPECO, 2003.

# AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR: UMA APROXIMAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

## RESEARCH ON THE TEACHER: AN APPROXIMATION WITH THE SCHOOL CONTEXT

Alda Maria do Nascimento Osório\*

### RESUMO:

As reflexões contidas neste ensaio fazem parte do conjunto de preocupações relacionadas às análises e interpretações feitas por pesquisadores que desenvolvem estudos tendo como foco o profissional docente. Pretende-se mostrar que, em educação, todo trabalho investigativo implica perspicácia, atenção e um propósito ancorado em situações reais que levem à “busca atenta” do fato a ser analisado, compreendido e interpretado. Isso também significa dizer que o pesquisador, ao realizar o levantamento das informações em contexto real, percebe, por meio das relações de interação e das interlocuções que se estabelecem entre ele e os sujeitos participantes da investigação, a importância e a influência que o social e o individual têm, simultaneamente, na constituição tanto do sujeito professor quanto do sujeito pesquisador. Aponta-se para o fato de que um conhecimento mais aprofundado do objeto de investigação e sua maior compreensão só ocorrerão a partir da escolha de um referencial teórico-metodológico, da definição de procedimentos e da escolha de instrumentos adequados para uma aproximação real desse objeto, o que resultará em análises e interpretações que farão emergir as interferências e os significados dos fatores culturais, sociais, políticos e econômicos que perpassam o exercício da profissão docente e o contexto escolar. Para reafirmar essa ideia, julga-se importante trazer as contribuições de alguns teóricos que pesquisam sobre o tema professor, no intento de mostrar que é impossível isolar os efeitos de tais fatores, uma vez que eles estão intimamente relacionados e atuam de forma integrada, em uma rede complexa de influências nos diferentes espaços sociais. Essas reflexões trazem a convicção de que as pesquisas, realizadas nas instituições escolares e com docentes, só fazem sentido à medida que possam contribuir para a melhoria do trabalho realizado na escola e na formação dos atuais e dos futuros educadores.

### PALAVRAS-CHAVE:

Pesquisa; Professor; Contexto escolar; Subjetividade.

### ABSTRACT:

The reflections contained in this essay are a part of a larger group related to analyses and interpretations made by researchers developing studies focusing on professional teachers. It attempts to show that, in education, all investigative work implies perspicacity, attention and a proposal anchored in real situations leading to an “attentive search” of the fact to be analyzed, comprehended and interpreted. It also means that the researcher, on gathering data in the real context, perceives, by means of his social relations of interaction and interlocution, the importance and influence of the social and the individual, simultaneously, in the constitution of both, teacher and researcher as subjects. It is pointed out that deeper knowledge of the object of investigation and its greater comprehension only occur based on a theoretico-methodological referential, definition of procedures and the choice of instruments adequate to the real approximation of the object, resulting in the analyses and interpretations that permit the emergence of the influences and significations of cultural, social, political, and economic factors that traverse the exercise of the teaching profession and the schooling context. To reaffirm this idea it was found important to cite the contributions of some theoreticians who researched on the teacher theme, with the aim of showing that it is impossible to isolate the effects of such factors, given that they are intimately interrelated and act in an integrated form in a complex network of influences in the different social spaces. These reflections carry the conviction that researches done in schooling institutions and with teachers are meaningful only to the extent that they can contribute to the improvement of work done in school and with the training of the current and future teachers.

### KEYWORDS:

Research, Teacher, Schooling context, subjectivity.

\* Profª Drª do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Abordar o tema “pesquisa e contexto escolar” significa também tratar do sujeito professor. E refletir sobre esse profissional e suas práticas é algo complexo que nos remete a alguns questionamentos e representa “discutir” um fenômeno com múltiplas determinações.

Entendemos que a aproximação com o objeto de investigação – professor e/ou contexto escolar - seguida de sua apropriação, para posteriores análises e interpretações à luz de teorias científicas, é um caminho possível para conduzir a novos conhecimentos e compreensões sobre como os aspectos individual e social são determinantes na constituição do docente e no desenvolvimento de ações pedagógicas no interior da escola.

Entretanto, sabemos que esse novo conhecimento é parcial, pois é construído a partir de representações científica ou socialmente aceitas/apreendidas e sobre as quais pairam “certezas”, incertezas, dúvidas e proposições de alternativas. Além disso, o nosso acesso a esse conhecimento é possibilitado por um grupo de professores que representa uma “partícula” da totalidade do fenômeno que pretendemos investigar. Como assinala Rey (2005, p.7):

A única tranqüilidade que o pesquisador pode ter nesse sentido refere-se ao fato de suas construções lhe permitirem novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido.

É importante considerar ainda que a opção teórico-metodológica, os instrumentos escolhidos para levantar as informações de modo a retratar o contexto real, a forma de analisar e interpretar os dados obtidos refletem também a subjetividade dos(das) pesquisadores(as). O que não desmerece uma investigação científica, pois, como destaca o autor acima citado: “A subjetividade legitima-se por ser uma produção de sentidos subjetivos que transcende toda a influência linear e direta de outros sistemas da realidade, quaisquer que estes sejam” (REY, 2005, p. 22).

Isso significa dizer que a consciência da própria subjetividade aparece na relação “eu-outro”, seja por um processo de “fusão” do “eu” no “outro”, no qual o “eu” confunde-se/perde-se no “outro”. Seja pelo processo dialético de negação e reconhecimento, o “eu” se constitui em sujeito signifiante da própria subjetividade. Ou ainda em consequência da oposição e do reconhecimento do “outro” como um “não eu”, o que faz emergir a consciência da própria subjetividade, jamais como “eu” isolado, mas como “eu” da relação “eu-outro”.

Sendo assim, procuramos pontuar, neste texto, alguns aspectos ou fatores condicionantes das pesquisas sobre o professor que possibilitam uma melhor

compreensão das práticas pedagógicas, ou seja, daquilo que “de fato” ocorre no espaço da escola, da situação em que se encontra a profissão docente: valorização social, salário, condições de trabalho.

A reconstrução da realidade imediata dos professores permite ao(a) pesquisador(a) adentrar um campo subjacente àquele visível aos olhos e conhecer o contexto real para poder compreendê-lo, além de propiciar

[...] uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas [...], revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica (ANDRÉ, 1995, p. 102).

Nesse sentido, estudos sobre o cotidiano da escola, permeados por um “repensar” a prática e por uma “revisão” das teorias, vêm-se constituindo, nos últimos anos, um tema de preocupação de pesquisadores que refletem e discutem sobre educação numa tentativa de entender não apenas como se dá a construção da identidade docente, mas também como se efetivam as práticas pedagógicas.

Sabemos que a prática docente é uma ação informada, que nasce tanto de concepções sobre educação, sociedade, escola, aprendizagem, ensino, entre outras, elaboradas pelo professor, quanto do amálgama de estudos realizados durante sua formação escolar/acadêmica, bem como da sua vivência. Assim, por não ocorrer “descolada” do modo de ver a escola, constitui-se num dos principais elementos da dinamicidade do ato educativo.

Por conseguinte, a tentativa de compreender o contexto escolar traz à tona algumas indagações e novos focos de interesse para investigações, como, por exemplo: o que se entende por profissão docente? Em qual contexto ela se realiza? Quais os saberes necessários para o exercício da profissão? Que realidade é essa? Qual o significado da aproximação pesquisador/professor/espaco da escola? O aproximar-se implica uma observação minuciosa ou um distanciamento de uma realidade concreta?

Essas indagações trazem consigo a idéia de que a elaboração de qualquer estudo investigativo deve “*a priori*” considerar que o comportamento do ser humano, em qualquer fase de sua existência, apresenta ou possui muito mais significados possíveis e imagináveis do que as simples formas através das quais ele se manifesta e cujos resultados ou variáveis possam ser mensurados.

Isso significa dizer que conhecer a realidade concreta dos educadores implica numa atitude de eliminação de pré-julgamentos ou pressuposições de modo que o(a) pesquisador(a) possa não só aproximar-se, mas embrenhar-se no fenômeno a ser

investigado, desvelando os significados e os sentidos dos fatores culturais, sociais, políticos e econômicos que o perpassam.

Na imagem de feixe de luz, utilizada por Cardoso (1999), é possível encontrar a explicitação para esse processo de construção do conhecimento.

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto ou imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensão inteiramente nova ao objeto (CARDOSO *apud* MINAYO 1999, p. 89).

O novo conhecimento, como já explicitado, ainda será “parcial”, mesmo que seja construído a partir de um conjunto de outros conhecimentos sobre determinados fatos, expresso por uma linguagem precisa e rigorosa e se aproxime do objeto intencionado. Isso significa dizer que o conceito de verdade é um conceito relacional. Ele expressa “[...] o relacionamento do conteúdo do pensamento, da “figura” com o objeto. O objeto, por sua vez, está para além da verdade e da inverdade”. (HESSEN, 2003, p.23). Uma representação inadequada pode ser verdadeira, pois apesar de incompleta pode ser correta, se as características que contém existirem efetivamente no objeto. Daí a relevância de estudos contínuos, apoiados em diferentes aportes teórico-metodológicos que investiguem o professor e a escola dentro de um contexto mais amplo e em condições reais.

Refletir sobre o profissional professor e sobre a teia de normatizações, determinações, vivências, práticas e saberes que o envolvem implica não somente examiná-lo por meio de uma observação minuciosa, um “olhar atento”, como também registrar certas situações típicas, fatos criados deliberadamente.

Nesse sentido, primeiramente, faz-se necessário ter clareza a respeito do objeto que se pretende investigar e, posteriormente, recorrer a um método de pesquisa, escolher procedimentos e instrumentos de investigação adequados de forma a “alcançar”, “(des)construir” e “(re)construir” o fenômeno pesquisado. As escolhas geralmente são feitas de acordo com a experiência de vida, os princípios filosóficos e a subjetividade do pesquisador. Para Moroz & Gianfaldoni (2002, p. 65): “Se o pesquisador não souber, com clareza, o que vai observar, ele pode correr o risco de registrar aspectos irrelevantes para o seu problema ou mesmo deixar de notar um aspecto inusitado que seria importante [...]”. Além disso, é preciso considerar que as informações empíricas revelam

simplesmente uma visibilidade social e nem sempre permitem a apreensão de um significado mais próximo dos fatos.

Para que a descrição das informações, obtidas no decorrer da pesquisa de campo, possa alcançar um nível explicativo "real", é imprescindível que o pesquisador, após a apreensão das características essenciais do objeto investigado, recorra ao movimento dialético do pensamento que parte do empírico para o concreto. E, após a identificação dos conceitos, por meio da teoria, retorne ao contexto empírico de modo a compreendê-lo em toda a sua complexidade. Afirmamos que tal procedimento é fundamental tendo em vista que os conhecimentos

[...] são sempre relativamente determinados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo do momento histórico, do contexto, das teorias, dos métodos, das técnicas que o pesquisador escolhe para trabalhar ou de que dispõe. [...] Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados (GATTI, 2002, p. 11-12).

Assim, os dados levantados possibilitam uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito (pesquisado/pesquisador), ou seja, com o estudo da realidade concreta passa a existir um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do(a) pesquisador(a). Além disso, lembramos que os dados de toda investigação científica, são sempre provisórios e, como afirma Bock (2001), passíveis de comprovação, pois o conhecimento é cumulativo e deve servir de ponto de partida para outros experimentos e pesquisas na área.

Portanto, conciliar uma forma de pensar, de acordo com o que é exigido pela ciência de um pesquisador, é poder deparar-se com as limitações e as dificuldades geradas no decorrer de todo processo de pesquisa, especialmente na área da educação.

Após essas colocações sobre o que significa pesquisar o professor, as suas práticas e o seu local de atuação, bem como apontar os fatores intervenientes nesses processos investigativos, torna-se importante fazer uma breve retrospectiva sobre os estudos que vêm alimentando os debates sobre o profissional professor nas últimas décadas.

Esse procedimento traz à tona mais interrogações e pressuposições sobre as práticas pedagógicas, o contexto escolar, o processo de ensino e aprendizagem, entre outras questões que emergem no dia-a-dia dos educadores. Além disso, leva-nos a constatar a importância da relação entre pesquisa e conhecimento do contexto escolar e permite identificar vários focos de análise.

Um deles implica verificar como vêm sendo construídos os currículos de formação de professores, o que é possível de ser realizado, como, por exemplo, através da análise da legislação vigente em nosso país e da compreensão de como as mudanças

nas orientações sobre a formação docente e a prática pedagógica foram ocorrendo, os significados que lhes foram atribuídos, sem deixar de articulá-las a outras modificações ocorridas em virtude de novos conceitos e possibilidades de oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação nos últimos anos não só no Brasil como em outros países.

Segundo Goodson (1995), um dos enfoques possíveis em pesquisas curriculares é o “enfoque individual”, abordando histórias de vida e de carreira, o que, segundo ele, encontra problemas devido ao individualismo presente nas teorias.

A biografia individual (história de vida) deve ser vista no contexto histórico-social, caracterizando a tentativa de formular, dentro do currículo, a realidade dos indivíduos. Entretanto, alguns estudos não abordam adequadamente o aspecto histórico e limitam-se à visão dos sujeitos, em determinadas circunstâncias sobre fatos ou acontecimentos do contexto e/ou momento imediato. Ficam no vácuo as questões referentes a conflitos, incertezas, imposições e repressões que permeiam o espaço da escola, da sala de aula, e fazem parte do cotidiano do professor.

Todavia, sabemos que o “[...] processo humano pelo qual as pessoas fazem a sua própria história não se realiza em circunstâncias de sua própria escolhas [...]” e precisam ser entendidas para além “ [...] do aqui e agora [...]”. E que o contexto histórico “[...] reflete os padrões anteriores de conflito e poder” (GOODSON, 1995, p.75). Tal idéia nos alerta para o fato de que os cursos de formação de professores ou de qualificação docente, bem como os conteúdos neles desenvolvidos devem estar em consonância com o momento histórico pelo qual a sociedade passa e a realização pessoal, profissional e social desses sujeitos. Isso significa entender o currículo como “modelo dinâmico”, em que se relacionam diferentes aspectos e não como um “sistema fechado” em si mesmo.

Outras pesquisas sobre o professor, enquanto “ator social”, suscitam questões que remetem à idéia da constituição do professor, como, por exemplo, experiências e discurso de professores, processos de formação, construção, identidade, narrativas, aprender a ensinar, trajetórias pessoais e profissionalizantes.

Algumas delas, conduzidas pelos mesmos interesses que orientaram os estudos de Peterson (1964), Becker (1970), Huberman (1971, 1974, 1979), Ball e Goodson (1985) voltam-se para a carreira profissional dos docentes e nela identificam diferentes fases ou ciclos (exploração, estabilização, serenidade, balanço, distanciamento afetivo e (des)investimento), os quais são passíveis de generalização.

Entretanto, como assinala Huberman, organizar a vida profissional em fases pressupõe uma continuidade, o que não ocorre, pois “[...] cada fase constitui, essencialmente, um novo estado, uma descontinuidade. [...] uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem determinar a sua seqüência” (HUBERMAN, 1992, p. 54).

O autor conclui seu pensamento afirmando que é difícil estudar o ciclo de vida profissional, almejando retirar dele perfis, seqüências, fases ou fatores determinantes, visto que

[...] é arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. Haveria, decididamente, zonas de intersecção entre estes indivíduos, mas também zonas de diferenças, sem que a fronteira entre as duas zonas seja nítida (HUBERMAN, 1992, p. 54).

Assim sendo, torna-se possível que o investigador se depare com alguns limites e problemas metodológicos enfrentados em pesquisas biográficas, como a influência da idade, de fatores sociais, históricos. Huberman destaca ainda o dilema enfrentado pelo pesquisador, quando se trata de amostra de pessoas de gerações diferentes, no sentido “[...] de distinguir os efeitos referentes à idade, dos efeitos devido ao facto de pertencer a um grupo etário particular (...). E como distinguir esses dois efeitos dos que são atribuíveis ao facto de viver o mesmo ‘período histórico?’”(HUBERMAN, 1992, p. 57 - grifo do autor).

Segundo ele, não se pode passar de uma geração para outra, de um contexto para outro, como se os elementos constitutivos fossem idênticos, porque cada descrição é, “[...] por definição, relativa ao momento e às condições específicas em que teve lugar” (HUBERMAN, 1992, p. 57). No mesmo texto, o autor aponta, como uma das alternativas, o desenvolvimento de pesquisas por um longo período (longitudinal), com o mesmo grupo de sujeitos e a realização de estudos comparativos entre os diferentes grupos, o que seria inviável, pois tal estudo seria muito longo e a “vida dos indivíduos é curta” (HUBERMAN, 1992, p. 57).

Esse aspecto evidencia a existência de técnicas que permitem comparar coortes<sup>1</sup> diferentes e outras que permitem controlar o pertencimento de pessoas oriundas de diferentes grupos a um mesmo núcleo temático. Assim como, no aspecto qualitativo, são os próprios sujeitos participantes do estudo que identificam os acontecimentos sociais ou as condições institucionais de uma determinada época, mesmo que sejam diferentes para os demais grupos.

E, nesse último aspecto, cabe ainda ressaltar uma outra dificuldade metodológica evidenciada pelo autor: os enunciados são proposições dos sujeitos e não provêm dos fatos em si. O que significa investigar a vida profissional dos professores por meio de

---

<sup>1</sup> Coorte – Segundo Huberman (1992, p. 56-57): expressão vulgar para referir-se a pessoas que pertencem a um grupo etário particular.

suas percepções, tornando-se um estudo das representações desses sujeitos; levando-os a questionar a validade e a confiabilidade dos enunciados, bem como a chamar atenção para os riscos decorrentes dessas condições de produção de conhecimento.

Um outro aspecto que pode comprometer os enunciados de fatos passados refere-se ao funcionamento seletivo da memória. Nesse sentido, o sujeito da pesquisa mais reinterpreta do que relata os fatos<sup>2</sup>.

Os estudos biográficos e de carreira são recentes e, apesar das preocupações sobre tal questão surgirem no início do século XX, eles acentuaram-se somente na segunda metade do mesmo século. E aqui cabe assinalar a importância dessas pesquisas para uma melhor compreensão da vida profissional dos professores, de suas práticas, representações e sentimentos, pois os especialistas ignoram a história e a construção individual, facilitam a “mistificação”, “o comodismo” e a “reprodução”.

Em algumas situações, os estudos sobre a profissão docente e/ou a prática pedagógica retratam somente o que é característico do fenômeno investigado, apontam para o que julgam ser essencial num determinado espaço e momento (fatos, evidências, explicitações, modos de ser, de pensar de agir), sem considerar as condições sociais e históricas em que tal fenômeno se constituiu. Aspectos fundamentais para o entendimento de certos procedimentos e atitudes desse profissional.

Isso é possível de ser identificado ao lançarmos nosso olhar para as investigações sobre o sujeito professor, realizadas a partir dos anos de 1970, elas se voltavam para duas dimensões: uma acadêmica, focalizando as áreas de conhecimento e os referenciais curriculares e metodológicos, norteadores dos projetos de formação de professores nos cursos de licenciatura; e a outra, tendo como centro das discussões o conhecimento dos professores sobre a sociedade em que viviam e suas mudanças, o que potencializaria suas competências sociais e determinaria seus saberes e suas práticas.

Paralelamente a esses estudos, ocorreu um processo de degradação do estatuto socioeconômico da profissão docente e de proletarização do magistério que se acentuou no final dos anos 1990, guardando uma estreita relação com o modelo tecnicista de ensino e de aprendizagem, o qual consagrava a separação entre aqueles que “concebem” e aqueles que “executam” as ações de ensino. Seguindo esse modelo, cabia aos professores a tarefa de executar as determinações de agentes externos ao ato pedagógico escolarizado.

Apple (1993, p.12) alerta para o fato de que cotidiano dos professores na sala de aula cada vez mais se subordinava a uma “[...] lógica administrativa que procura

---

<sup>2</sup> Segundo os estudos de Bartlett (1932), o resultado de uma tentativa de pôr em ordem os acontecimentos que tinham uma outra ordem no momento em que foram vividos.

umentar o rendimento dos processos de ensino e do *currículum*". Em consequência disso, os professores foram levados a se apoiar cada vez mais nas representações do conformismo e da responsabilidade individual pelo fracasso dos sistemas educativos acabando por depreciar a própria experiência e a capacidade adquirida ao longo dos anos de trabalho docente.

Essa atitude, em professores dos diferentes níveis de ensino no Brasil, pode ser compreendida a partir das explicitações de Weber (2000), no estudo que realizou sobre o espaço dado à formação de professores na legislação brasileira na segunda metade do século XX quando a autora assinala que a profissionalização do docente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 5692/71 – foi alvo de inúmeros debates, os quais se estenderam pelas décadas seguintes, sem avanço algum, especialmente nas questões concernentes à remuneração salarial compatível com a habilitação. Os referidos debates ainda se agravaram pelo fato de a educação escolarizada ser entendida como um mecanismo de reprodução social e a escola vista como espaço político de transformação social e de resistência democrática.

Essa idéia, que permaneceu até meados da década de 1990, quando as discussões sobre o professor ganharam mais uma questão de pauta, uma vez que ele "readquiriu" a condição de profissional do ensino e "assumiu" a responsabilidade de promover a inclusão social que começava a fazer parte do novo projeto de sociedade da época. Vale lembrar que, nesse período, os professores, ainda continuavam reivindicando melhores condições salariais e de trabalho.

Mesmo assim, o professor assumiu a tarefa de organizar as ações didáticas e de identificar-se com ela e atuar como elemento indispensável no desenvolvimento da consciência crítica, o que desencadeou uma série de novas discussões sobre o trabalho docente cuja eficiência prescindia de uma formação que se pautasse na competência no exercício do ofício. O que só seria possível de ser adquirido mediante um novo conceito de formação de professores denominado "modelo de racionalidade prática" (PEREIRA, 1999), e um exercício da profissão apoiado no conhecimento das variáveis que interferem na prática e na experiência (a do próprio professor e a de seus colegas), para saber lidar com as situações reais em sala de aula.

Essa concepção de profissão docente objetiva o desenvolvimento de sua autonomia, o desenvolvimento da prática pedagógica e caracteriza-se por um espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são permanentemente gerados e os anteriores estão em contínua (re)significação.

Nesse contexto, o foco dos estudos voltou-se para o papel da prática profissional, ou para a necessidade de uma efetiva articulação entre pesquisa, espaço escolar, formação inicial e formação continuada dos docentes. A partir de então, os estudos e as intervenções

passaram a focalizar aspectos relacionados com a profissionalização, buscando promover a “cultura profissional” entre o professorado e uma “cultura organizacional” voltada para o desenvolvimento da profissionalidade.

A formação passou a ser um processo de socialização profissional, valendo-se das potencialidades formativas do profissional, explorando e promovendo a revalorização epistemológica das experiências dos professores. Conceitos como “trajetória profissional” e “percursos de formação” colocaram em evidência o fato de que o professor devia tornar-se o sujeito de sua própria formação, pois, segundo Lê Boterf, 2003, p.77 -:

Saber agir com pertinência é saber tirar lições da ação. É isso que Argyris chama de “saber acionável” (actionable knowledge). É o saber que pode ser aplicado, que é não somente prático, mas que permite obter os efeitos esperados porque é fundamentado em uma validação das teorias que o subtendem. O saber acionável permite verificar a validação das teorias de ação que o orientam (grifos do autor).

Em estreita relação com essas questões, os estudos colocam em evidência “[...] a importância da reconfiguração da identidade profissional dos professores, para além de sua especialização na ciência/matéria de ensino em que deve ser formado” (PIMENTA, 1997, p. 124). A autora destaca ainda que “[...] a identidade se configura a partir da significação social da profissão, o que remete para a revisão das tradições com a reafirmação das práticas estabelecidas e reconhecidas como válidas; capazes de engendrar novas práticas educacionais que superem as desigualdades educacionais-sociais” (p. 54).

A preocupação revelada por pesquisadores sobre a natureza da formação e o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, encerra duas idéias: “[...] a de aquisição de saberes directamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didáctico e do contexto educativo” (PACHECO E FLORES, 1999, p. 126). E sinalizam para a importância de pesquisas se dedicam a investigar “quem é o professor”, “como ele se faz professor” e “qual é o seu lugar dentro da sociedade atual”.

Esses estudos são fundamentais na constituição do profissional professor, pois lhe permitem pensar sobre seu trabalho, aproximar-se de seus colegas e encontrar oportunidades de reflexão no interior da escola. Reflexão que origina não somente o crescimento de profissionais envolvidos e comprometidos com o ato educativo, mas também amplia conhecimentos sobre as suas necessidades formativas a partir dos problemas e das dificuldades por eles evidenciadas.

Nessa linha de pensamento Barbier (2000), assegura que a pesquisa-ação, de caráter colaborativo e emancipatório, constitui-se no eixo articulador e metodológico,

tendo como referenciais situações de prática na escola e envolvendo todos os seus agentes e ações de trabalho que, por sua vez, consistirão, também, em ações de formação, desde que fecundadas pela análise, pelo estudo, pela pesquisa. Assim, uma nova dissonância se estabelece, em oposição à daqueles grupos que entendem a formação como uma somatória de momentos formais, não articulados entre si.

Dessa forma, acentua-se a dimensão dos saberes profissionais relevantes - saberes práticos aliados a saberes teóricos - que, por meio de um amálgama, promovem mudanças consideráveis no ato pedagógico. Contudo, tais mudanças só se tornam possíveis no movimento de revisão e re-significação do fazer docente, independentemente dos resultados de pesquisas que tratem do professor ou do contexto escolar.

Acreditamos que somente por meio de uma reflexão contínua, pela rememoração, pela observação sistematizada, seguindo um aporte teórico-metodológico que dê sustentação para os estudos investigativos sobre o professor é que o pesquisador tem condições de acompanhar, retratar, analisar e interpretar as informações obtidas no espaço em que desenvolveu sua pesquisa de modo a informar a sociedade os resultados a que chegou, auxiliando no entendimento das ações humanas que se efetivam no contexto da escola, possibilitando novas maneiras de ver o espaço de atuação docente. Bem como compreender as questões relacionadas com a valorização do magistério, as condições de trabalho do professor, a baixa remuneração salarial, determinadas por uma falta de vontade política por parte das autoridades responsáveis pelo desenvolvimento do ensino brasileiro.

Essas considerações permitem destacar alguns aspectos fundamentais no desenvolvimento de estudos sobre o tema "Professor": a idéia de que, se a sociedade quiser melhorar os serviços educacionais, deverá cobrar e apoiar as instituições formadoras para que promovam uma maior articulação dos processos de investigação com os processos formativos dos professores, favorecendo o seu desenvolvimento profissional; a convicção de que as pesquisas realizadas nas instituições só fazem sentido à medida que, de fato, possam contribuir para a melhoria do trabalho realizado na escola e na formação de futuros educadores.

## Referências

- APPLE, M. "Introducción" In LISTON, D.P. E ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madri: Morata, 1993.
- BOCK, A. B. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13 ed. Reformulada e ampliada. São Paulo, Editora Saraiva, 2001.
- REY, González Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HESSSEN, J. **Teoria do conhecimento**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores** In: NÓVOA António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, Ltda, 1992.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MINAYO, M. C. DE SOUZA. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.
- MOROZ, M. & GIANFALDONI, M. H. T. A.. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Ed. Plano, 2002.
- PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.
- PIMENTA, S. G. e GHEDIN E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

# TEORIAS PSICOLÓGICAS E O TRABALHO DO PROFESSOR: ANÁLISE EM PERIÓDICOS A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

## THEORIES OF PSYCHOLOGY AND THE WORK OF THE TEACHER: ANALYSIS OF PERIODICALS BASED ON HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

Laíssa Muniz da Silva<sup>\*</sup>  
Marilda Gonçalves Dias Facci<sup>\*\*</sup>  
Rosane Gumiero Dias da Silva<sup>\*\*\*</sup>

### RESUMO:

Consideramos fundamental compreender a atividade docente, visto que a escola é uma instituição que tem como função possibilitar aos alunos a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Desta forma, esse texto tem como objetivo analisar quais teorias psicológicas têm contribuído para a compreensão do trabalho do professor. A metodologia adotada foi pesquisa bibliográfica em sete periódicos da Psicologia e um periódico da Educação, no período de 2002 à 2006, tomando como pressuposto a análise da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados obtidos, do total de 1142 artigos consultados indicam que somente 3,06% (35) tratam do trabalho do professor, e destes, apenas dois artigos (5,71%) têm como perspectiva teórica a Psicologia Histórico-Cultural. Concluindo, destacamos a necessidade de mais estudos acerca da atividade docente na área de Psicologia, pois, como Vigotski afirma, cabe ao professor fazer a mediação entre os conteúdos curriculares e os alunos, contribuindo para o desenvolvimento psicológico daqueles que passam pelo processo de escolarização.

### PALAVRAS-CHAVE:

Trabalho do professor, Psicologia Histórico-Cultural, Teoria psicológica.

\* Aluna do curso de Psicologia da UEM. - e-mail: laissa@gmail.com.

\*\* Professora do Departamento de Psicologia da UEM, doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia-UEM. - e-mail: marildafacci@wnet.com.br.

\*\*\* Professora do Departamento de Psicologia da UEM, doutora em Educação pela UNICAMP. - e-mail: rosane\_gds@hotmail.com.

### ABSTRACT:

We consider that is fundamental to understand the teaching activity, because the school is an institution that has the function to enable students to take the knowledge historically constructed. Faced with this issue, this paper aims to examine what psychological theories has contributed to the understanding of the teacher work's. The methodology adopted was literature research in seven journals of Psychology and one journal of Education, in the period of 2002 to 2006, from the analysis of Historic-Cultural Psychology. The results of 1142 articles consulted indicate that only 3.06% of then (35) talks about of the teacher work. Only two of these articles has the perspective of Historic-Cultural Psychology. In conclusion, highlighted the need for more studies about teaching in the field of psychology because, as Vygotsky says, the teacher do the mediation between the curriculum content and the students, contributing to the psychological development of those who pass through the process of schooling.

### KEYWORDS:

Teacher work, Historic-Cultural Psychology, Psychological theories.

## Introdução

Na atualidade, estamos presenciando o processo de globalização ou a mundialização da economia. Numa sociedade em constantes transformações, novas funções se colocam para serem assumidas na instituição escolar e conseqüentemente, nas atividades dos professores, não só sob o ponto de vista de reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais. Sabemos que situações adversas nem sempre permitem que o professor tenha uma boa formação e condições objetivas para ensinar, tais como: maior incentivo financeiro por parte dos governantes, escolas mais equipadas e estruturadas fisicamente, entre outros fatores.

Tem sido, também, muito forte a defesa da “sociedade do conhecimento”, no entanto, conforme explicita Duarte (2003), estamos vivendo na “sociedade das ilusões”, que, a cada dia, nega nas escolas a importância dos conhecimentos clássicos ou científicos. Fala-se tanto do conhecimento, mas esse não tem sido apropriado por todos os indivíduos, por todas as classes sociais, haja vista o elevado índice de fracasso escolar que assola o país.

Quando nos reportamos à importância da apropriação dos conhecimentos científicos no processo de humanização, temos que trazer à tona a temática acerca da formação e trabalho docente, que tem sido contemplada em vários estudos nas áreas de Psicologia e Educação. Penna e Knobeluch (2005, p. 17), por exemplo, fizeram uma análise sobre o tema formação de professores em teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação no período de 1981 a 1998, buscando identificar o acúmulo de conhecimento sobre essa questão. Eles chegaram à conclusão de que, nos resumos dos trabalhos, os pesquisadores “definiram como objeto de estudo preferencial a avaliação dos cursos ou processos de formação, e, na sua maioria, apresentam conclusões muito próximas, qual seja, a necessidade de reformulação dos cursos”. Em eventos de educação, esse tema também tem se destacado, como podemos constatar nos estudos realizados por Souza et al. (2006). As autoras fizeram um “balanço” dos temas contemplados no conjunto dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho-GT de Psicologia da Educação da ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, e concluíram que a formação de professores foi o tema de maior incidência nesse GT, seguido da constituição da subjetividade.

Utilizando como exemplo estes trabalhos e demais artigos que viemos tendo contato, que tratam da formação e trabalho do professor, particularmente em pesquisa realizada por Facci (2004), chama-nos a atenção, em primeiro lugar, o

quanto o tema formação de professores está presente nas pesquisas realizadas nos últimos anos, assim como as tendências pedagógicas, embasadas geralmente em teorias psicológicas. Tais estudos têm definido que tipo de formação deve ser proposta ao professor e como este profissional tem que desenvolver a prática pedagógica.

## Tendências pedagógicas e a compreensão do trabalho do professor

Facci (2004) enfatiza que a Teoria do Professor Reflexivo, a Pedagogia das Competências, assim como o Construtivismo têm norteado o processo de formação e atividade docente. A perspectiva do professor reflexivo, que salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação, começou a ser difundida nos meios educacionais por volta de 1980, com base nas idéias de Donald Schön (1995) – que fundamentou suas pesquisas em John Dewey, um dos mentores da Escola Nova. O que se prega, então, é a proposição de situações de experimentação que permitam a reflexão por parte dos professores no que se refere à prática pedagógica. Além de Schön, Zeichener e Shulman também trabalham com a perspectiva do professor reflexivo. Zeichner parte da teoria desenvolvimentista, pautada nos processos de desenvolvimento e aprendizagem com base construtivista, enquanto Schön trata de um professor prático reflexivo. Zeichner (1993) entende o professor como pesquisador, cujo papel é muito mais auxiliar os alunos na construção do saber do que transmitir conhecimentos. Já Shulman (1986), pautando-se na abordagem cognitivista, enfatiza a questão dos conhecimentos que os professores têm do conteúdo e da forma como estes conteúdos transformam o ensino. A Pedagogia do Professor Reflexivo, no que se refere à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem, tem se fundamentado, geralmente, na Epistemologia Genética de Jean Piaget.

A Pedagogia das Competências, outra tendência pedagógica que tem permeado a prática pedagógica, compreende que o ponto de partida e de chegada deve ser a atuação profissional do professor, desenvolvida pela aquisição de competências, superando a dicotomia teoria-prática. Essas idéias de competência foram apropriadas das produções de Perrenoud (1999, p. 7), cuja análise demonstra que o sistema educacional só pode formar competências se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que “a meta é antes fazer aprender do que ensinar”. Este autor esclarece que tem que haver uma ruptura com as didáticas tradicionais, passando a dar ênfase ao aluno,

enquanto sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Ele busca fundamentos na Teoria de Piaget e afirma que essas novas didáticas “enfraquecem o controle do professor e alargam o espaço de manobra dos alunos”. O aluno deve dirigir o seu ensino.

Uma outra teoria presente nos meios educacionais é o Construtivismo com base psicológica também na Epistemologia Genética de Jean Piaget. As idéias de Piaget – considerado o “pai” do Construtivismo – começaram a ser divulgadas, com muita ênfase nos meios educacionais, a partir da década de 1920 com a proposição da Escola Nova. Essa tendência se baseou, em termos pedagógicos, no estadunidense John Dewey e, em termos psicológicos, na teoria piagetiana. Defende princípios como respeito à atividade do aluno, cooperação e solidariedade, autonomia, importância do trabalho em grupo<sup>1</sup>

Para o pensador suíço, a aprendizagem refere-se ao processo de constituição das estruturas operatórias do pensamento. O desenvolvimento é privilegiado em detrimento da aprendizagem; aquele é responsável pela aprendizagem, antecede a esta. Piaget (1988, p. 61) afirma que

O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas [...], mas sim levar o aluno a construir conhecimento. É a ação do aluno sobre o meio, baseado na sua percepção, que leva ao conhecimento. O processo educacional deve ter como finalidade o desenvolvimento mental dos alunos, o desenvolvimento do raciocínio.

Juan Delval (1998, p. 34), quando levanta as teses sobre o Construtivismo, cita que “a afirmação de que o professor é quem ensina é contrária a uma posição construtivista”. Portanto, o papel de adulto reservado ao professor é criar situações para que os alunos aprendam, porque é o sujeito, em última instância, que é responsável pela construção do conhecimento, partindo dos conhecimentos prévios para qualquer nova aprendizagem.

As teorias apresentadas, conforme Facci (2004), contribuem para a desvalorização do trabalho do professor. No que se refere à Teoria do Professor

---

<sup>1</sup> Conforme Soares (1997), as idéias de Piaget têm sido utilizadas para fins de reformulação da escola. Vimos sua influência, primeiramente, nas experiências realizadas por educadores da Escola Nova; em seguida, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), criou-se oportunidade de executar novas propostas de ensino as quais buscaram subsídios nessa teoria e, no final do ano 1990, o Ministério da Educação constituiu uma equipe com assessoria de César Coll (que é construtivista) para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998.

Reflexivo, a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, inclusive nas reformas educacionais no Brasil, de acordo com Pimenta (2002), despe o professor de sua potencial dimensão político-epistemológica e não se transforma em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das condições escolares. Somente a prática, sem a apropriação do conhecimento por parte do professor, não auxilia o mesmo a ter uma posição ativa na sala de aula e muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens. Do nosso ponto de vista, o conhecimento teórico crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que deve servir de ferramenta para entender e significar a prática atual do professor. Torriglia (2005), neste aspecto, esclarece que as próprias políticas educacionais têm provocado uma desvalorização do trabalho do professor, tanto quando enfatiza a Teoria do Professor Reflexivo como a Pedagogia das Competências. Em ambas as perspectivas, pode-se afirmar, pautando-nos em Moraes (2003, p. 153), que estamos celebrando o “fim da teoria”, priorizando “[...] a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata”. E, em tal “utopia praticista”, “[...] basta o *know-how* e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva”. Esse mesmo “fim da teoria” pode-se constatar, de acordo com Facci (2004) e Duarte (1996), na perspectiva construtivista, que pouco valor dá à apropriação do conhecimento científico, destacando como relevante aqueles conhecimentos que o indivíduo constrói sozinho.

Embora tenhamos, de certa forma, uma hegemonia dessas tendências pedagógicas, com base quase que exclusivamente em Piaget, por volta de 1980, chegaram ao Brasil as primeiras traduções das obras de L. S. Vigotski, que foi o mentor inicial da Psicologia Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica, assim como, na mesma época, começou a difusão dos estudos realizados por Saviani, que propõe uma visão crítica da educação, com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Ambas as teorias, partindo de uma perspectiva teórico-metodológica marxista, diferentemente da proposta de formação do professor reflexivo, da Pedagogia das Competências e da abordagem construtivista, criam possibilidades de refletir sobre o próprio significado do processo educativo na humanização do indivíduo e sobre a contribuição do professor nesse processo.

Saviani (2002, 2003) e Duarte (1993) entendem que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. A escola, nesse processo

de humanização, faz a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações.

Vigotski (1896-1934) também destaca a mediação do professor na formação do indivíduo. Juntamente com estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural, como A. L. Leontiev, A. R. Luria, P. I. Galperin, D. B. Elkonin, V. Davidov, ele buscou compreender o desenvolvimento do psiquismo a partir das condições históricas que engendram a formação da subjetividade, dando destaque à cultura na formação das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, tais como atenção concentrada, memória lógica, capacidade de abstração, planejamento, etc. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o ensino tem um papel central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico, por constituir uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social. Para Vigotski (1991, 1993), a aprendizagem é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas formadas historicamente. A tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, fazendo a mediação entre os conhecimentos científicos e os alunos. A prática docente implica em criar possibilidades para que o aluno se aproprie dos instrumentos cognitivos/culturais para desenvolver os processos psicológicos superiores. Por meio da internalização dos instrumentos dados culturalmente, via mediação educativa, o homem passa a ter acesso a produções culturais cada vez mais amplas e diversificadas. É na coletividade, portanto, que o indivíduo desenvolve as características humanas.

Na Escola de Vigotski, o processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem e este é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A escola, ao investir no desenvolvimento potencial, ajuda a criança naquilo que ela ainda não consegue fazer de modo independente. Vigotski (1991, 1993) enfatiza que é intervindo na ZDP que o professor provoca o desenvolvimento, porque ajuda o aluno a efetivar aprendizagens. Conforme Vigotski (2000), espera-se que, na escola, a aprendizagem se constitua em fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, visto que ela é o momento decisivo e determinante de todo destino do crescimento intelectual da criança.

Facci et al. (2004), ao refletirem sobre os caminhos e descaminhos de ser professor, afirmam que é mediante a apropriação dos conhecimentos científicos

que o aluno terá condições de compreender e analisar a sociedade em que vive, o que lhe fornece condições de transformar sua consciência e, a partir daí, engajar-se na transformação da sua realidade.

## A metodologia da pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica nos seguintes periódicos de psicologia e educação: Estudos de Psicologia (Natal); Psicologia e Sociedade; Psicologia em Estudo; Psicologia USP; Psicologia: Reflexão e Crítica; Psicologia: Teoria e Pesquisa e Revista do Departamento de Psicologia UFF e Revista Brasileira de Educação. Os periódicos consultados referem-se ao período de 2002 à 2006.

A pesquisa foi realizada no acervo de periódicos da Biblioteca Central da UEM, assim como na Scientific Electronic Library Online – Scielo – biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Inicialmente, foram levantados todos os artigos que tratavam do trabalho do professor, considerando as palavras-chave: professor, trabalho do professor, formação continuada de professores, trabalho docente, prática docente, e outras palavras que estivessem relacionadas ao trabalho do professor. Os textos foram lidos, estudados e tabelados conforme a revista a que pertenciam, a concepção teórica adotada e o perfil de professor considerado no texto.

Em termos de análise, buscou-se considerar os pressupostos desenvolvidos pela Escola de Vigotski, particularmente no que se refere à compreensão do trabalho do professor, destacando o quanto esta perspectiva pode contribuir para a valorização desse profissional, haja vista a relação que estabelece entre apropriação do conhecimento e formação dos processos psicológicos superiores.

## Apresentação e discussão dos dados

Do total de 1142 artigos analisados, somente 3,06% deles apresentaram a temática do trabalho do professor, o que corresponde a 35 artigos (Tabela 1). Aqui já é possível perceber o quanto a Psicologia precisa investir mais na pesquisa sobre o trabalho do professor, uma vez que este profissional é imprescindível no processo de apropriação dos conhecimentos científicos, como postula Vigotski. Conforme vimos no texto de Souza et al. (2006), quando se trata de grupos que trabalham na vinculação entre Psicologia e Educação, isso acontece, mas constatamos, em nosso estudo que, quando se trata de estudos mais específicos na área de psicologia a intervenção docente não tem obtido destaque.

**TABELA 1.** número de artigos que enfocam o trabalho do professor

REVISTA	Nº DE ARTIGOS	Nº DE ARTIGOS QUE TRATAM DA PROFISSÃO DOCENTE
Psicologia em Estudo	192	6
Psicologia USP	58	2
Psicologia Teoria e Pesquisa	165	5
Psicologia Reflexão e Crítica	233	5
Estudos de Psicologia (Natal)	180	1
Psicologia e Sociedade	113	0
Revista do Departamento de Psicologia da UFF	74	2
Revista Brasileira de Educação	127	14
<b>TOTAL</b>	<b>1142</b>	<b>35</b>

Durante o desenvolvimento da pesquisa, pudemos perceber que os artigos que tratam da profissão docente abordam segundo temáticas bastante variadas. O tema “criatividade” apareceu em um maior número de artigos, porém, em artigos dos mesmos autores. A questão clínica é a de maior predominância nos temas gerais das revistas, sendo que pouca ênfase é dada à educação. O destaque a esta questão pode ser compreendido pela grande ênfase dada, na Psicologia, à área de Psicologia Clínica.

Ao compararmos os sete periódicos de psicologia analisados com um único periódico da área de educação, podemos perceber que a defasagem de artigos que enfocam o trabalho do professor é muito grande. Em todos os periódicos da psicologia foram encontrados 21 artigos no total, enquanto que, em somente um periódico da educação, foram encontrados 14 artigos. O foco central dos artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação é a formação de professores, este tema aparece em 57,14% dos artigos. Se considerarmos os estudos realizados por Facci (2004), que faz um paralelo entre as teorias psicológicas e as tendências pedagógicas, vemos o quanto precisa haver um maior investimento nos estudos sobre o trabalho do professor, porque, como afirmava Vigotski (2001), cabe à Psicologia dar embasamento à Pedagogia no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem. As teorias pedagógicas sempre se apoiam em teorias psicológicas para conduzir o processo pedagógico.

No que se relaciona às teorias psicológicas que fundamentam o trabalho do professor, constatamos que os artigos pesquisados geralmente não apresentam uma teoria específica na análise sobre a atividade docente, citando autores da Psicanálise, da Fenomenologia, Piaget entre outros, mas sem se aprofundar nas questões filosóficas e conceituais de tais teorias, sendo que, em 22,85% dos artigos, não foi possível

identificarmos uma perspectiva teórica definida. Somente dois textos (5,71%) trouxeram como referência a Psicologia Histórico-Cultural. Observamos também que pouca ênfase é dada ao professor enquanto transmissor do conhecimento, faltando explicitação acerca da compreensão do trabalho que o professor deve executar em sala de aula. Isso, do nosso ponto de vista, tem sido provocado pelas próprias tendências pedagógicas, que, como vimos na introdução deste trabalho, de acordo com Facci (2004) e Duarte (1996), têm descaracterizado o professor como aquele que está na escola para ensinar.

A respeito dos dois artigos que têm como concepção teórica a Psicologia Histórico-Cultural, foco de pesquisa do presente trabalho, um deles é intitulado "Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de 'ser professor': uma contribuição da psicologia", de autoria de Facci et al (2004), publicado na Revista do Departamento de Psicologia da UFF. O texto trata de estudos teóricos sobre a profissão professor e a Psicologia Histórico-Cultural e discute dados de entrevistas realizadas com vinte professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino e Maringá, apresentando resultados do Projeto de Pesquisa "Os caminhos e descaminhos de ser professor no final do milênio", desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá-PR. Segundo as autoras, o papel do professor é dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo, ensinando à criança aquilo que ela não é capaz de aprender sozinha. O professor tem uma função mediadora entre os conhecimentos científicos e a criança, além de desempenhar papel fundamental no processo de humanização, uma vez que leva o aluno a se apropriar da cultura.

O segundo artigo que tem como concepção teórica a Psicologia Histórico-Cultural é de autoria de Asbahr (2005), com o título "A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da Teoria Psicológica da Atividade". Foi publicado na Revista Brasileira de Educação. O objetivo do artigo é apresentar algumas contribuições da Teoria Psicológica da Atividade, de Vigotski, Leontiev, Luria, Davidov, entre outros, à pesquisa sobre a atividade pedagógica docente. De acordo com Asbahr (2005), o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo, sendo, portanto, o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humano-genéricos e seres humanos em desenvolvimento.

Dois outros artigos pesquisados nos chamaram atenção por tratarem sob uma compreensão crítica a atividade docente, são os artigos "Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas", publicado na Revista Brasileira de Educação, no ano de 2003, escrito por Silva Júnior; e "A psicologia frente a educação e o trabalho docente" de Carvalho (2002), publicado na revista Psicologia em Estudo.

O primeiro deles nos interessa porque adota como perspectiva teórica o marxismo, base da Psicologia Histórico-Cultural. O artigo analisa a formação de professores por meio da educação à distância, a partir das reformas de Estado, da educação e da mudança paradigmática da ciência produzida pelas instituições.

Segundo Silva Júnior (2003), a reforma educacional brasileira do ano de 1990 aconteceu e se estruturou segundo os movimentos do capital que ocorreram em meados da década de 1980, necessários devido à universalização do capitalismo. Houve, nesse período, uma série de transformações paradigmáticas na esfera educacional no Brasil. Como exemplo, tem-se a reforma curricular de todos os níveis e modalidades, efetivada por especialistas, institutos e fundações de pesquisa das melhores universidades do país; a reforma de financiamento educacional juntamente com a política avaliativa, possível pelo Sistema Nacional de Avaliação; entre outras transformações.

Em meio a essa reforma educacional, Silva Júnior (2003, p. 81), destaca o papel do docente, posto serem “[...] o professor e os dirigentes os agentes centrais de realização concreta da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido pelos gestores do MEC, por meio de suas práticas sociais no cotidiano da instituição escolar”. Desse modo, o autor entende que a atividade docente é uma prática social, inserida em um contexto de mudanças nas estruturas sociais brasileiras, nesse caso, a educação, sendo o local de prestígio da construção do ser social sob a intervenção do Estado reformado. Cabe ao professor tal mediação: entre as estruturas sociais e os alunos.

Outro ponto, questionado pelo autor, trata-se das políticas de formação de professores, nesse caso, realizadas pela educação a distância. Para Silva Júnior (2003, p. 89) “as políticas de formação de professores através da educação à distância parecem seguir a mesma racionalidade da matriz teórica, ideológica e política da reforma do Estado e da educação no Brasil”, estabelecendo linhas de ação que “[...] fazem supor um processo educacional baseado predominantemente no cognitivo e no gnosiológico, sem a preocupação em ver a educação como uma prática social”. Podemos observar que tanto a economia brasileira como os demais setores políticos e institucionais estão submetidos à movimentação do capital, resultando em mudanças nem sempre benéficas, nas quais predominam as orientações com origem no Estado.

Já o artigo de Carvalho (2002), leva em conta que as temáticas que expressam as discussões educacionais que ocorreram em todo esse século e até hoje são questões presentes no debate da área, podendo ser destacadas: a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância da educação para o desenvolvimento do psiquismo e o papel do professor no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, o objetivo do artigo foi examinar como aparecem tais temáticas no pensamento de alguns autores, entre

eles L. Vigotski, que nos interessa. No entanto, vale esclarecer que a autora não objetiva, neste artigo, fazer uma análise com base nessa teoria, mas sim apresentar algumas teorias que estão presentes no meio educacional.

Segundo Carvalho (2002), Vigotski defende a idéia da importância do meio social para a constituição do indivíduo, e que, ao passar pelo sistema escolar, permite ao indivíduo classificar, conceituar e compreender o mundo de modo diferente, já que ele aprende a lidar com conceitos teóricos que proporcionam uma compreensão mais complexa da realidade. Isso se dá, segundo Carvalho (2002, p. 58), devido o papel da cultura no desenvolvimento do psiquismo: “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Portanto, a ação escolar (professor-aluno-conhecimento) deve pautar-se não mais pelo passado, pela etapa já superada, mas pelo futuro, por aquilo que a criança poderá aprender com a intervenção dos processos culturais.

## Considerações Finais

Dos artigos lidos e analisados, são poucos os autores que explicitam a concepção teórica que fundamenta a compreensão do trabalho do professor. Pode-se constatar que está havendo um ecletismo em relação aos fundamentos filosóficos que guiam as várias correntes da Psicologia, provocando um descaso com fundamentos teóricos consistentes, um “recoo da teoria”, como explicita Moraes (2003), recoo que dá lugar a uma elevada valorização da experiência. Alguns artigos são confusos, por não deixarem claro qual o posicionamento teórico ou sob qual perspectiva teórica estão analisados os dados apresentados, o que pode levar o leitor a considerar que não se deve destacar o ponto de partida, isto é, a fundamentação teórica de tendências pedagógicas e teorias psicológicas que estão servindo de suporte para o entendimento da formação e atuação do professor. Vale destacar que, no texto “O significado histórico da Psicologia”, Vigotski (2000) já questionava teorias psicológicas que se embasavam no ecletismo.

Retomando os estudos de Duarte (2003), podemos questionar: como podemos falar de sociedade do conhecimento se a própria formação de professores muito pouco tem contribuído para essa crítica radical ao capitalismo, uma vez que tem deixado à mercê de cada um a construção do conhecimento? Se não há uma explicitação de qual teoria tem guiado as pesquisas e o trabalho do professor, como se contrapor às tendências que estão na moda, nos meios educacionais, que primam pelo esvaziamento do trabalho docente, conforme explicita Facci (2004)?

Duarte (2003, p. 14) esclarece que a função ideológica desempenhada pela crença na chamada “sociedade do conhecimento” tem a função principal de

[...] enfraquecer críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões 'mais atuais', tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Essas questões que parecem tão avançadas, nada mais fazem para contribuir para uma "sociedade das ilusões", que acredita que cada um pode tomar a rédea de sua vida, sem considerar as condições histórico-sociais que produzem determinadas práticas docentes. Não é possível desvincular a forma de compreender o trabalho e a formação do professor sem pensar que sociedade é essa e, se no contexto atual, deseja-se, realmente, um homem crítico que possa pensar sobre a sua condição de vida em uma sociedade estratificada em classes sociais antagônicas. Segundo Silva, (2005, p. 159) "[...] em decorrência da globalização da economia e reestruturação produtiva, novos procedimentos pedagógicos são acrescentados a instituição escolar, a produção flexível passa a exigir um novo tipo de orientação pedagógica para um novo tipo de trabalho e trabalhador". O espírito que impera, na atualidade, prima pelo sentimento de individualidade e não coletividade. Esse é o mote: refletir sobre a experiência, destacar a vida cotidiana em detrimento de um devir, valorizar os conhecimentos espontâneos em detrimento do conhecimento científico, e isso, parece a nós, a literatura tem realizado com muita propriedade, conforme pudemos observar nos nossos estudos.

Consideramos, para concluir este artigo, que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, é possível destacar que a ferramenta de trabalho do professor é o conhecimento, adquirido nos bancos da universidade, na formação continuada e mesmo em estudos realizados individualmente. Se o conhecimento é ferramenta do docente, mister se faz que ele se aproprie do que melhor já foi produzido pela ciência para que possa levar o que de melhor existe para os seus alunos. Somente desta forma o professor poderá, realmente, contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, para o processo de humanização dos alunos. Portanto, defendemos a realização e divulgação de estudos, na área de Psicologia, que primem pela valorização do trabalho do professor, fato que não pudemos observar nas revistas pesquisadas, e que trariam grande contribuição para a atuação da Psicologia na Educação.

## Referências

- ASBAHR, F. da S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Rev. Bras. Educ.* (29). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 Jan 2007.
- CARVALHO, D. C. de. (2002). A psicologia frente a educação e o trabalho docente.

*Psicol. estud.* 7(1). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 03 Ago 2007.

DELVAL, J. (1998). Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, Maria José. & ARNAY, José. (Orgs.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança – A construção do conhecimento escolar*. São Paulo, Ática, p. 15-35.

DUARTE, N. (1993). *A individualidade para-si* (contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, Autores Associados.

DUARTE, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.

DUARTE, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, Autores Associados.

FACCI, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.

FACCI, M. G. D. et al. (2004). Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de "ser professor": uma contribuição da psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF* 2004. 16(2):101- 119.

MORAES, M. C. M.. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). (2003). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A, p 151-168.

PENNA, M. G. de O.; KNOBLAUCH, A. (2005). Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento. Trabalho apresentado durante a Reunião Anual da ANPEd, 28. *Anais*. Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm> . Acesso em: 05 Ago 2007.

PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. (1988) .*Para onde vai a educação?* 10. ed. Rio de Janeiro, José Olympio.

PIMENTA, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido ; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, p. 17-52.

SAVIANI, D. (2002). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35ª. ed. São Paulo, Cortez.

SAVIANI, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, Autores Associados.

SCHÖN, D. A.(1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, p. 77-91.

SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2): 4-14.

SILVA JUNIOR, J. dos R. (2003). Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Rev. Bras. Educ.* 24 , Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 03 Ago 2007.

SILVA, R. G.D. (2005). As políticas educacionais e o ensino de psicologia no ensino médio: uma análise da implementação na rede pública estadual de Maringá, PR (1999-2002). Tese de Doutorado. Campinas, S.P.

SOARES, Eliane Veras. A recepção do pensamento de Jean Piaget no Brasil: uma análise sociológica. In: FREITAG, Bárbara. (Org.) (1997). *Piaget: 100 anos*. São Paulo, Cortez, p. 211-222.

SOUZA, M. P. R. ; SCHLINDWEIN, L. M. ; SILVA, L. H. ; ASBAHR, F. S. F. ; NADALETO, C. (2006) Grupo de trabalho psicologia da educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004). *Psicologia da Educação* 22: 141-160.

TORRIGLIA, P. L. (2005). *Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente*. Trabalho apresentado durante na Reunião Anual da ANPEd, 28. *Anais*. Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm> . Acesso em: 05 Ago 2007.

VIGOTSKI, L. S.(2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires, AIQUE.

VYGOTSKI, L. S. (1991). *Obras escogidas I*. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

VYGOSKI, L. S. (1993). *Obras escogidas II*. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

ZEICHNER, K. M (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa.

# O SIGNIFICADO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

## THE MEANING OF PEDAGOGICAL MEDIATION IN THE PROCESS OF ALPHABETIZATION

Elenara Ues Cury\*

### RESUMO:

O texto aqui apresentado trata-se de um estudo sobre as práticas docentes de professores alfabetizadores em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, sobretudo, sobre a mediação no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. É resultado de uma pesquisa de Mestrado que foi realizada no município de Cacoal/RO, em duas escolas públicas estaduais, nas salas de aula de quatro professoras que atuavam a mais de cinco anos como alfabetizadoras. O referencial sócio-histórico e a pesquisa empírica numa dimensão qualitativa com procedimentos como: a análise documental, entrevista semi-estruturada e a observação em sala de aula evidenciam que: os procedimentos adotados no ensino da leitura e da escrita são decorrentes das concepções de ensino e de aprendizagem das professoras; as professoras não sabem o que vem a ser mediação pedagógica, mas em alguns momentos atuam como mediadoras; a mediação docente desencadeia grandes avanços na aprendizagem e na superação das dificuldades da criança com relação à leitura e à escrita.

### PALAVRAS-CHAVE:

Mediação; Alfabetização; Leitura e Escrita.

### ABSTRACT:

The text presented here is a study on teacher practice of alphabetizing teachers in first grade classes of Fundamental Education, above all, on the mediation in the teaching and learning process of reading and writing. It is the result of a Master's degree research project done in the municipality of Cacoal [RO], in two state public schools, in the classrooms of four teachers with experience of more than five years as professionals of alphabetization. The use of the socio-historical reference and qualitative empirical research based on procedures such as: documental analysis, a semi-structured interview and classroom observation evidenced that following: the procedures adopted in teaching reading and writing are issue from the conceptions of teaching and learning of the teachers; teachers do not know what pedagogical mediation is, but in some moments act as mediations; teacher mediation permits great advances in learning and overcoming children's difficulties relative to reading and writing.

### KEYWORDS:

Mediation; Alphabetization; Reading and Writing

\* Professora Msc da Rede Estadual de Ensino de Cacoal/Rondônia.

## Introdução

Durante mais de uma década de trabalho desenvolvido na área da educação nas redes estadual e municipal de ensino no município de Cacoal, Estado de Rondônia, nas funções de professora do Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica e diretora administrativa, exercidas em diferentes momentos, foi possível constatar alguns problemas que afetavam diretamente o fazer pedagógico no ambiente escolar, o que me levou a uma reflexão na tentativa de entendê-los, solucioná-los ou, pelo menos, minimizar seus efeitos negativos.

Nos estudos realizados, percebi a necessidade do professor promover atividades envolvendo apropriação dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita, por meio da compreensão de seu significado e da sua representação, os usos sociais que são possíveis fazer de ambas e não somente incentivar os alunos a decodificar e codificar, valorizando o domínio da mecânica da leitura e da escrita, que em nada contribui para a constituição de um sujeito leitor e escritor.

Para conhecer e entender como ocorre a ação docente no cotidiano da sala de aula, propus-me a desenvolver uma pesquisa no intento de conhecer as práticas pedagógicas do professor que atua como alfabetizador no primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais do município de Cacoal/RO, se elas se apóiam em uma concepção de ensino da língua materna como interação social e têm na mediação pedagógica uma ferramenta indispensável para o processo de ensino, ou se seguem às orientações “tradicionais” de ensino da língua e da ação de alfabetizar, as quais se voltam para o uso adequado da gramática, enfatizam a ortografia correta; encontram no erro um elemento sinalizador da “incompetência” do aluno; preocupam-se com a codificação, a decodificação e valorizam a leitura e a escrita corretas, mesmo que, para o aluno, estas não tenham sentido.

## Os caminhos da pesquisa

Com a intenção de aprofundar algumas questões a respeito da mediação docente no processo de alfabetização, visando conhecer as práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula, estaremos neste momento, descrevendo e comentando a maneira pela qual a pesquisa se desenvolveu e como se explicitaram os pressupostos que a fundamentam.

A metodologia qualitativa e a abordagem Sócio-histórica, em especial a função mediadora do outro no desenvolvimento da linguagem escrita proposta por Vygotsky,

nos ofereceram suporte para discutir e analisar os procedimentos e encaminhamentos pedagógicos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa pelas professoras.

Após uma primeira aproximação com as discussões acerca da maneira como a criança aprende a ler e escrever, pudemos compreender o quanto são complexos os processos de aquisição e desenvolvimento da aprendizagem, seja qual for o objeto a ser conhecido e que eles se relacionam com a atividade intelectual utilizada na construção do conhecimento científico, sendo que a escola assume papel fundamental nesse processo.

Considerando como expoente nessa questão, lembramos Vygotsky (1984, 1987) e seus colaboradores que concebem o desenvolvimento como o resultado de dois processos: a maturação neurofisiológica – que se refere a aspectos biológicos; e a aprendizagem - que se refere a aspectos culturais. A partir desse entendimento, percebemos que embora desenvolvimento e aprendizagem sejam duas coisas distintas, são interligadas; pois a dimensão cultural (aprendizagem) o tempo todo interage com o desenvolvimento transformando-o. Assim, todas as funções mentais primeiramente manifestam-se por meio de ações que serão depois internalizadas.

Nesse aspecto Vygotsky (1984, p.156) destaca que a escola tem papel fundamental na construção do conhecimento ao falar da “[...] necessidade da escrita ser ensinada naturalmente”, devendo ser “relevante à vida” para que seja desenvolvida como uma forma complexa de linguagem que ela é, mas que seja atraente e compreensiva para as crianças.

O trabalho do professor em sala de aula pode proporcionar esse contato da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita significativa, interferindo no processo de desenvolvimento global e no processo de aprendizagem da criança por meio da mediação pedagógica.

Ao admitir esses pressupostos, passamos a compreender o contexto escolar como proporcionador e ampliador das funções intelectuais das crianças. Tais funções acontecem nas relações de ensino e aprendizagem e, por isso, entendemos ser preciso compreender como essas relações se desencadeiam em sala de aula.

Dessa forma, por considerar a escola como um espaço institucional de construção do conhecimento, a elegemos como local de pesquisa. Assim, realizamos a observação das práticas docentes de leitura e escrita, no interior da sala de aula, a fim de verificar se elas têm auxiliado os alunos a adquirirem e desenvolverem habilidades de leitura e escrita. A necessidade de utilizar este instrumento de

pesquisa encaminhou-nos para a realização de uma pesquisa empírica no interior da escola, tratando os dados numa dimensão qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21-22) tal dimensão constitui um aspecto **importante** da pesquisa em Ciências Sociais, tendo em vista que:

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Assim, na pesquisa qualitativa é essencial a relação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados para que haja interação e aproximação ao campo e ao objeto pesquisado. Mas antes da entrada em campo, no caso deste estudo nas escolas para levantar informações, fez-se necessário organizar os detalhes, ou seja, definir a maneira de apresentar a proposta, selecionar para quem ou através de quem apresentá-la, além de definir quais os primeiros contatos que deveríamos estabelecer. Esses primeiros direcionamentos foram essenciais, pois o processo de investigação em pesquisa de campo prevê vários contatos com diferentes pessoas (universidade, órgãos representantes de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos e professores), antes do início do trabalho mais intensivo de observação em sala de aula, uma vez que é necessária a autorização para realização da pesquisa pela **direção da escola**, **espaço** da investigação e pelo professor sujeito da pesquisa.

Entendemos campo, na pesquisa qualitativa, da mesma maneira que Minayo (2004, p. 105) o explicita, ou seja, como: “[...] o recorte espacial que corresponde à abrangência em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. Nesse sentido, tal metodologia proporciona estar em contato, verificando “in loco” as construções, as práticas dos sujeitos no momento em que participam da pesquisa. Para isso, escolhemos como lócus da pesquisa, duas escolas públicas da rede estadual de ensino, **aqui** denominadas **Escola A** e **Escola B** e quatro professoras que atuavam a mais de cinco anos como alfabetizadoras, sendo que as da **Escola A** foram denominadas **P1** e **P2** e da **Escola B**, **P3** e **P4**. Utilizamos como instrumentos da pesquisa a entrevista semi-estruturada, a observação em sala de aula e a análise documental.

## Das concepções de método às concepções de leitura, escrita e alfabetização como práticas sociais.

As discussões educacionais sobre o ensino da leitura e da escrita até as décadas de 1950 e 1960 no Brasil, segundo Soares (2005), estavam voltadas para a busca do melhor método porque se acreditava que o fracasso, apresentado pelo aluno que não aprendia a ler e escrever, estava relacionado ao uso de metodologias inadequadas. As maiores discussões centravam-se na defesa do Método Global ou Analítico, o qual fazia apologia à idéia de que o melhor era oferecer à criança a totalidade, ou seja, pequenos textos ou palavras e frases para que ela fizesse a análise para chegar às partes, que são as sílabas e letras; e do Método Fonético ou Sintético, que, ao contrário do anterior, propunha que o aluno aprendesse, em primeiro lugar, as letras, as sílabas e o som das mesmas para depois chegar a palavras e/ou frases e textos. Ensinava-se primeiramente a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita.

Com os estudos na área de aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980 passou-se a entender que a utilização desses métodos, pouco ou nada contribui para a aprendizagem da criança, isso porque não é decorando ou fazendo exercícios com palavras e letras preparados por um adulto que elas terão sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças aprendem encontrando sentido nas palavras em textos significativos apresentados a elas, os quais estão relacionados com o seu contexto que possibilita a compreensão. Assim, interesse e compreensão são aspectos inseparáveis para que a criança consiga aprender a ler e escrever.

As cartilhas escolares também influenciaram a prática pedagógica dos professores. Normalmente adotavam o método misto; estruturado a partir de um silabário baseando-se em análise e síntese. As cartilhas utilizavam-se sempre uma linguagem irreal como “vovô viu a uva”, “o bebê baba”, etc., e um repertório controlado de palavras como “jabuticaba”, “igreja”, “caju”, etc., que representava um processo pedagógico em que ler era sinônimo de decodificar, e escrever de copiar. Predominava a valorização da mecânica da leitura e da escrita que posteriormente daria lugar à leitura “inteligente”. O papel do professor, neste momento, era o de sempre trabalhar com o melhor método – aquele que possibilitasse à criança o domínio do código escrito.

Com esse método, o professor também desenvolvia sua intervenção pedagógica sem saber como acontecia o processo de aquisição da linguagem escrita. Considerava a tarefa cumprida quando terminava o ano. Isso geralmente ocorria quando chegava ao fim da cartilha.

Nessa concepção associacionista do processo de aquisição da escrita, o uso do melhor método era considerado como fator determinante de aprendizagem, já que seria por meio da “prática” de habilidades ordenadas, hierarquicamente, que a criança aprenderia a ler e escrever. Embasado nessa concepção, o professor considerava que para a criança aprender a ler e escrever, precisava decifrar mecanicamente a correspondência entre grafema-fonemas (isto é, letras-som) e executar cópias, para fixar bem as associações.

Atualmente sabemos que a prática pedagógica que adota estes princípios não prepara as crianças para utilizar a leitura e a escrita como instrumento de inserção social, porque não possibilita a compreensão e a intervenção em seu universo cultural. Orlandi (2006, p. 210) afirma que: “[...] através da leitura se tem acesso ao saber, e pelo domínio do saber se podem explicitar os mecanismos de funcionamento da sociedade”. Portanto, é preciso considerar a relação entre o leitor e o conhecimento, pois aquele que lê não apenas decifra códigos, ele utiliza toda uma estratégia de leitura que possibilitará um confronto mental do material lido com as suas experiências de interação em seu universo cultural possibilitando melhor compreensão do que lê e melhor atuação no seu meio.

Sabemos que dependendo da forma com que os professores concebem a relação pensamento e linguagem, indivíduo e sociedade têm-se diferentes concepções de aprendizagem e de ensino. Dessa forma, alguns professores se apóiam nas idéias de Piaget (1976, 1983) sobre a construção individual do conhecimento e Emilia Ferreiro Ana Teberosky (1989, 1995), entre outros teóricos sobre a construção da escrita, enquanto outros orientam suas práticas em sala de aula a partir dos pressupostos de Vygotsky, Luria, Leontiev (2001, 2005), Smolka (2003).

Vygotsky (2001), ao falar sobre os papéis e funções sociais e a internalização das formas culturais de comportamento, destaca o papel do adulto como “regulador” no relacionamento com a criança.

As influências pedagógicas dessa perspectiva se evidenciam e se esclarecem quando Piaget destaca que ao ensinar algo para a criança, a impedimos de realizar descobertas por si mesmas. Por sua vez, Vygotsky (2005 p.129), ao elaborar o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, afirma que “[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Este confronto de concepções nos leva a compreender a necessidade de estar discutindo as práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e, mais especificamente, assumir a idéia de que ele tem um papel importante na relação

entre aluno e objeto do conhecimento. Cabendo-lhe a tarefa de ser o mediador, utilizando e proporcionando aos seus alunos instrumentos adequados para auxiliá-los a adquirir novos saberes a partir daqueles que já possui.

Cabe ressaltar que ao falar sobre mediação estamos referindo-nos aos princípios de Vygotsky (1998), psicólogo russo que, ao estudar os processos mentais superiores, procurou compreender como os mecanismos mais sofisticados, mais complexos, típicos do ser humano, frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social podem interferir nas trocas entre os indivíduos.

Oliveira (1993, p.26) ao abordar a questão, explicita que: “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento”. (grifos da autora)

Nesse sentido, o professor alfabetizador deve atuar como mediador no processo de alfabetização, proporcionando ao aluno a oportunidade de refletir sobre o objeto de conhecimento, estar em interação com o meio social, para desenvolver a sua linguagem oral e escrita, além de desenvolver novas práticas de leitura e escrita por meio de instrumentos pedagógicos adequados e capazes de desencadear o interesse do aluno, apoiar e orientar a sua compreensão e análise de maneira a garantir sua aprendizagem efetiva.

Ao contrário das concepções de ensino tradicional, que seguem as idéias associacionistas da Psicologia e consideram o educando como uma tábula rasa, um papel em branco no qual o professor escrever os conteúdos a serem aprendidos, a pedagogia contemporânea concebe o educando como alguém que, antes de ir para a escola, vivenciou diferentes situações, teve experiências próprias, adquiriu várias informações e carrega consigo um repertório de conhecimentos e histórias que precisam ser consideradas e valorizadas pelo alfabetizador logo que a criança chega à escola.

Segundo Luria (2001, p. 143),

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento de formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Essa construção da criança não acontece por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ela interage com os outros, age sobre o objeto a ser conhecido e pensa sobre ele. É constantemente desafiada a refletir, argumentar, tomar decisões e posicionar-se, muitas vezes sem se dar conta dos atos que está praticando.

Diante disso, na escola, o educando põe em jogo tudo o que sabe e pensa sobre o conteúdo que o professor está trabalhando por ser ele objeto sociocultural real, provido de significado. Isso significa dizer que para escrever um texto, mesmo quando ainda não sabe escrever segundo as convenções, o aluno precisa utilizar o seu conhecimento prévio, escolher as letras a serem colocadas, quantas letras e por que essas e não outras.

A respeito disso, Chartier (1996) descreve o desenvolvimento de atividades escolares que permitem, desde cedo, às crianças de todos os meios sociais prosseguirem, até mesmo fora da sala de aula, suas investigações sobre a escrita, desenvolverem sua curiosidade, ampliando suas competências e enriquecendo seus conhecimentos. A autora destaca ainda que as instruções do professor devem partir do contexto social da criança, tratando de temas relacionados aos lugares frequentados diariamente pela criança e usam a língua escrita - cartazes, placas, letreiros; embalagens de remédios e de produtos de uso doméstico, entre outros. Qualquer situação de linguagem pode se tornar significativa, desde que um adulto ajude e que a criança possa ter estímulo para percebê-la.

Para a autora:

Tornar as crianças sensíveis ao uso funcional da escrita em nossas sociedades industriais evidentemente não pode tirar o lugar da aprendizagem da escrita. Em primeiro lugar, porque esses escritos são, freqüentemente, muito difíceis para serem usados senão como estimuladores; depois, porque a escrita tem outras utilidades além de designar e informar. Mas eles ocupam uma parte tão grande da experiência compartilhada pelas crianças de todos os meios sociais, eles modelam tanto o nosso meio que vê-los e compreendê-los produz uma gratificação (sem dúvida mais simbólica que real!) que pode revelar-se decisiva par a comunidade do trabalho. Pelo contrário, deixar os escritos urbanos e domésticos fora da sala de aula pode desconcertar muitas crianças e confirmar nelas a idéia de uma superação entre os objetivos da escola e a vida corrente. (CHARTIER, 1996 p. 42-43)

Dessa forma, entendemos que o professor, deve preparar suas aulas e empenhar seus esforços a fim de proporcionar aos seus alunos condições sociais de uso da leitura e da escrita, criando situações didáticas que se tornem um desafio, despertando neles o interesse em utilizar a linguagem para participar efetivamente do contexto social em

que vivem. Nesse sentido, tanto aluno como professor, passam a ser sujeitos ativos na construção da aprendizagem e do conhecimento, cabendo ao professor a tarefa de compreender o contexto social do aluno e ter um conhecimento mais amplo sobre o objeto a ser ensinado para fazer com que as crianças possam – a partir de sua ajuda – utilizar seus conhecimentos prévios, relacionando-os com os novos conteúdos, proporcionando experiências para que possam explorá-los, compará-los e utilizá-los em situações diversas.

Diante destas asserções, a alfabetização num aspecto crítico, deve conceber o homem como um ser cultural, histórico e inacabado, sendo essa uma das grandes contribuições de Paulo Freire para a educação e para o processo de alfabetização. Assim, acreditamos que, tanto a alfabetização como a educação devem ser entendidas como expressões culturais, como extensão da cultura, que podem ser também investigadas e questionadas e que sejam capazes de levar a criança e o adolescente a compreender cada vez mais o mundo em que vivem.

Soares (2004, p.20), ao tratar sobre alfabetização e letramento aponta que:

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido o como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distingue-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e lingüísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. [...] por outro lado, também é necessário reconhecer que embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Assim, o professor do primeiro ano do ensino fundamental, ao trabalhar com a alfabetização deve proporcionar ao aluno a aquisição da escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever, uma vez que, dominar essas habilidades envolve conhecimentos variados, como compreender o funcionamento do sistema alfabético e memorizar as convenções existentes na língua portuguesa usando instrumentos como o lápis e desenvolver a habilidade de escrever da direita para a esquerda, entre outras. Mas, sua atuação não poderá se desvincular do contexto social da criança e dos conhecimentos que ela já conseguiu construir sobre a leitura e a escrita, deve valorizar e ampliar estes conhecimentos levando-a a sentir-se cada vez mais livre para participar da sociedade em que vive por entendê-la melhor.

## Trabalho docente

Ao perguntarmos para as professoras, na entrevista realizada, quais atividades elas propõem aos seus alunos para trabalhar com a leitura e com a escrita, tivemos como respostas:

**P1** - Na leitura, a gente gosta muito de trabalhar com história. Todo o dia a gente lê uma história para eles para que possam ir tomando o gosto pela leitura. Lemos parlendas, poesias, textos, histórias. Sempre a gente procura trabalhar mais com as poesias que fazem mais o gosto deles, e que eles compreendam também.

Na escrita, eu trabalho com o auto ditado, alfabeto móvel, escrita espontânea de textos e de nomes de figuras, escrita espontânea de textos a partir de histórias de vídeo.

**P2** - Numa atividade de leitura como a pesquisa no banco de palavras. Eu faço os desenhos e coloco-os bem acima, na folha. Embaixo coloco o banco de palavras para desafiar o aluno a ler. Então, se lá em cima tem carro, embaixo eu coloco casa, coco e carro. Essa organização o possibilitará a ver a letra inicial, mas vai ter que descobrir a final também para conseguir ler e fazer a atividade.

Eu sempre trabalho com a escrita a partir de um texto. Trabalho com escrita e reescrita de textos e auto ditado.

**P3** - Trabalho na leitura e na escrita com jogos diversificados, alfabetos, letras, vogais, recortes e colagens. No início do trabalho com a escrita do próprio nome do aluno.

**P4** - Trabalho com a produção de textos individual e coletiva. Reescrita de alguns textos junto a eles. Ou então, eu trabalho individualmente com eles fazendo a reescrita no caderno. Trabalho também bastante leitura de músicas e poesias com eles no quadro e a gente faz a leitura coletiva.

As falas das professoras nos ajudam a perceber como elas trabalham com a leitura e escrita na sala de aula. A professora **P1** diz que realiza leitura para os alunos todos os dias para estimulá-los a ter o gosto pela leitura. As professoras **P2**, **P3** e **P4** concentram suas atividades de leitura nas palavras e letras das atividades propostas.

Mas ao observarmos a prática das professoras em sala de aula, com relação à leitura, procuramos identificar que tipo de leitura elas realizam, quem realiza, e como se realizam. O mesmo procedimento foi adotado com relação à escrita, a fim de identificar que tipos de atividades foram realizadas e por quem.

Os dados que foram coletados nas visitas realizadas e nas observações respectivamente nas salas das professoras **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, identificamos situações sistematizadas de leitura e de escrita, as quais nos levaram a perceber algumas contradições e limites ao observamos o desenvolvimento do trabalho docente.

**Constatamos** que as professoras **P3** e **P4** em suas práticas de leitura e escrita em sala de aula demonstram estar arraigadas aos métodos de ensino tradicionais, não conseguindo conceber o aluno como construtor do conhecimento na relação com o outro, muito menos entender que o ensino da língua por meio da interação favorece a compreensão do significado do saber ler e escrever na vida dos indivíduos.

Nos casos das professoras **P1** e **P2** em momentos observados, percebemos que elas não procuram seguir um método de trabalho, procurando atuar como facilitadoras da aprendizagem da língua escrita ao ajudar os alunos para que consigam chegar ao domínio da escrita alfabética, ao ler para os alunos regularmente e desenvolver a compreensão, o gosto e interesse pela leitura, e ao trabalhar com os alunos diversos portadores textuais e auxiliá-los em suas produções escritas.

### Algumas considerações

Na pesquisa realizada, foi possível perceber que, de nada adianta a simples exposição de materiais escritos em sala de aula, como cartazes, livros revistas e jornais para as crianças, isso não caracteriza ambiente alfabetizador nem uma prática mediadora, muito menos garante a efetiva aprendizagem da língua materna, pois estas ferramentas e práticas descoladas do contexto real e sem objetivos definidos, entre eles o de incentivar o aluno para o uso social da leitura e da escrita, provavelmente não estimulará o interesse, a curiosidade da criança para ler e escrever e mais em compreender o que está lendo ou escrevendo.

A professora **P1** diz que: “A alfabetização para mim acontece o tempo todo. Desde quando a criança está no ventre está se alfabetizando; a mãe fala e ele está aprendendo”, assim o indivíduo está constantemente se alfabetizando. A professora **P3** diz que “[...] Nós estamos constantemente nos alfabetizando, desde as séries iniciais e durante a vida inteira”. As demais professoras a **P2** e **P4**, não fazem menção a algum período.

Sobre esta questão, retomamos Soares (2004, p. 20) quando ela afirma que a alfabetização é “[...] entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita [...]” sendo que ela “[...] só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento [...].”

A professora **P4** possui uma concepção de alfabetização equivocada, pois confunde concepção de alfabetização com método. É importante lembrar que

método de acordo com o Dicionário brasileiro Globo (1993, p.s.nº) é “[...] processo ou técnica para chegar ao conhecimento ou demonstração da verdade [...]” e alfabetização, como já tratamos, é a aquisição do sistema convencional da escrita no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, ambas são distintas. Devemos lembrar que o professor precisa ter domínio teórico e consciência do significado de alfabetização para que possa escolher o método ou a forma que vai utilizar para proporcionar aos seus alunos condições para tornarem-se sujeitos leitores e produtores de textos.

Ao analisarmos as falas das professoras, nas entrevistas realizadas, podemos observar que não há um entendimento de todas as professoras sobre o que é a mediação pedagógica. Elas confundem com a necessidade do professor ajudar a criança, questionando, intervindo na construção do conhecimento, ajudando a entender melhor o conteúdo, numa troca constante de informações que faz o aluno evoluir em seus conceitos e na aprendizagem, num processo de estímulo-resposta, mas ao analisar as suas práticas percebemos que em certos momentos elas atuam como mediadoras mesmo sem saber.

Cabe, portanto ressaltar a importância de um trabalho docente alicerçado em conhecimentos teóricos, na experiência profissional, tendo como fio condutor uma prática pedagógica mediadora, pois dessa forma as atividades escolares possibilitarão ao aluno sentir-se sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento; adquirir e desenvolver o interesse em atuar de uma forma crítico-reflexiva sobre o que lê e escreve; capacidade de expressar-se com segurança, de maneira diversa e consciente.

## Referências

- CHARTIER, Anne-Marie (et.al). **Ler e Escrever**: entrando no mundo da escrita. trad. Carla Valduga. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.
- FERNANDES, F. (Org.). **Dicionário Brasileiro o Globo**.35 ed. São Paulo, 1993
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles (et.al) S.Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. D. M. Lichtenstein (et. al) Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo. Scipione, 1993.
- ORLANDI. Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2006.
- PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas** – problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- \_\_\_\_\_. **A gênese das estruturas lógicas elementares**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamaente. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11 Ed. S. Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Passando a Limpo).
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**, 3 ed. S. Paulo, Contexto 2005.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. In. PÁTIO, Revista Brasileira. Ano VII, nº 29. Fevereiro/Abril, Artmed, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação Social da Mente**, Trad. José Cipolla Neto. 6 ed. S Paulo, Martins Fontes, 1998
- \_\_\_\_\_. **A formação Social da Mente**, Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3 ed. S Paulo, Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. S Paulo: Martins e Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A formação Social da Mente**, Trad. Michel Cole, Vera John Steiner, Sylvia Scribner e Ellem Souberman (Org.) S P. Martins e Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_, A. R. LURIA. A.N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9 Ed. S. P. Ícone, 2001.

# Demanda contínua

# OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL

## PEDAGOGICAL TOOLS IN INTER- MULTICULTURAL EDUCATION

Carlinda Leite\*  
Natércia Pacheco\*

### RESUMO:

O presente texto apresenta uma abordagem dos dispositivos pedagógicos, situando-se num Projecto de investigação-Ação em Educação Intercultural, não os entende apenas como material didáctico. Eles constituem um ponto de amplificação, um meio de produzir conhecimento (neste caso, sobre culturas diversas) e, em simultâneo, enquanto recursos pedagógicos, um meio de dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais, num processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efectiva dos diferentes agentes sociais.

### PALAVRAS-CHAVE:

Educação Intercultural; Investigação-Ação; Recursos pedagógicos

### ABSTRACT:

The present text presents a selection of pedagogical tools situated within a Project of Investigation-Action in Intercultural Education, not only understood as didactic material. They constitute an amplification point, a means of producing knowledge [in this case, on diverse cultures] and, simultaneously, as pedagogical resources, a means of vocalizing and valorizing specificities and cultural exchanges, in a process of construction/production of knowledge, stemming from the effective participation of the different social agents.

### KEYWORDS:

Intercultural Education; Research-Action; educational resources.

\* Professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto - Comunicação ao 2º CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BRAGA 1992

## Introdução

Num Encontro de “investigação e acção” parece-nos adequado reflectir sobre a concepção e utilização de **dispositivos pedagógicos**, tendo em conta o seu papel no espaço medular que é o da interacção teoria-prática.

De facto, a nossa abordagem dos dispositivos pedagógicos, situando-se num Projecto de investigação-Acção em Educação Intercultural, não os entende apenas como material didáctico. Eles constituem um *ponto de amplificação*, um meio de produzir conhecimento (neste caso, sobre culturas diversas) e, em simultâneo, enquanto recursos pedagógicos, um meio de dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais, num processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efectiva dos diferentes agentes sociais.

Trata-se de uma abordagem da complexidade que despoleta reflexões em torno de conceitos, de intenções, de acções e de efeitos previstos e não previstos.

Reflectiremos sobre o conceito de dispositivo pedagógico, sobre o conceito de educação face à diversidade cultural, sobre as intenções que têm estado presentes na concretização de dispositivos pedagógicos e seu contributo na formação.

## Dispositivos pedagógicos

Frente ao “*mosaico de culturas*” presente na Escola, são diversas, mas frequentemente misturadas, as justificações, as interpretações e as propostas educativas. Assim, uma ideologia meritocrática, assente na “selecção natural”, opta por medidas que valorizam a aculturação e marginalizam aqueles que são considerados menos capazes. As “teorias do handicap socio-cultural”, entendem a diversidade como um *deficit* e propõem medidas de compensação, que visam a homogeneização. As “teorias da reprodução” criticam o sistema e a instituição escolar, enquanto reprodutores e legitimadores das desigualdades sociais.

Com efeito, “*o modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal, reflecte a distribuição de poder e os princípios de controlo social*” (BERNSTEIN, 1977, p. 149). E, neste sentido, crê-se que a Escola, ao valorizar determinadas formas de transmissão-aquisição, veicula mensagens que ensinam os grupos económica e socialmente mais desfavorecidos a interiorizar imagens de incompetência e a assumir os papéis que lhes são determinados.

No entanto, ao analisarmos os quotidianos escolares, a situação é, por vezes, menos fatalista. Detectam-se práticas pedagógicas geradoras, não só de reprodução socio-cultural, mas também de emancipação e transformação da realidade. É a tese de Giroux (1983), quando defende que é necessário ver as escolas como locais sociais contraditórios, marcados por luta e acomodação e, simultaneamente, propiciadores de espaço para o ensino, o conhecimento e práticas sociais emancipatórias. A escola não é fechada aos conflitos, às diversidades e às contradições da sociedade.

Na linha da obra mais recente de Bernstein (1990) de crítica às "teorias de reprodução", - que apenas fazem um "diagnóstico da patologia" e são "*teorias de comunicação distorcida, sem teorias da comunicação que as sustentam*" - é de realçar a sua defesa da necessidade de organizar um modelo de análise que permita conhecer a *gramática* do discurso, a lógica interna dos dispositivos de transmissão. Bernstein considera crucial a distinção entre o que é transmitido ("relações com") e a transmissão ("relações dentro de"). Propõe, em substituição das análises centradas nas mensagens transmitidas, a fixação nas regras que constituem o **dispositivo pedagógico**: regra de distribuição (distribui diferentes formas de consciência a diferentes grupos); regra de recontextualização (regula a constituição de um discurso pedagógico específico) e regra de avaliação (constitui a prática pedagógica e condensa, em si, todo o sistema).

Esta perspectiva constitui o desenvolvimento de uma teoria do discurso pedagógico, e é um valioso contributo para um modelo de análise da comunicação no ensino. O **dispositivo pedagógico**, é entendido como uma "*forma especializada de comunicação*", através do qual se justapõem poder e conhecimento; "*o dispositivo pedagógico é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura*" (BERNSTEIN, 1990, p.102).

Estas pistas são de extrema riqueza na orientação e reflexão dos procedimentos pedagógicos adoptados nas escolas em que intervimos.

O problema que enfrentamos é o do insucesso escolar maciço de crianças e jovens cujas culturas, por serem mais distantes da norma cultural, escolarmente aceite, têm sido ignoradas. Intenta-se promover um processo educativo com características tais que assegure uma verdadeira integração, entendida como "*articulação cooperativa das diferenças*" (TAP P., 1988, p.12), onde cada actor social tem direito à afirmação de si, à autonomização e autorealização. A diversidade cultural dos alunos, o já "tradicional" insucesso escolar, que os persegue como um

fatalismo, as condições de vida, reduzidas muitas vezes ao sobreviver do dia a dia, põem os professores perante situações limite para que é necessário encontrar alternativas. As estratégias reprodutoras são ultrapassadas pela vontade de assumir e aproveitar as contradições e os conflitos existentes.

Partindo das concepções anteriores e das situações concretas, na sua complexidade, e entendendo que "*(...) o intercultural é um lugar de criatividade, permitindo passar da cultura como 'produto' à cultura como 'processo'*". (CAMILLERI, 1992, p. 45), procurámos redefinir algumas das orientações dos **dispositivos pedagógicos**,

Para isso, e em primeiro lugar, procurou-se redistribuir o conhecimento, não em função de pacotes pré-fabricados de informações a que só alguns têm acesso, mas em função de saberes do quotidiano dos alunos, representando a diversidade das suas culturas e das suas histórias de vida. São exemplo desta opção, o trabalho com histórias contadas pelas crianças, os jogos que diariamente as ocupam, nos recreios e em casa, e as genealogias.

Em segundo lugar, apontou-se para a recontextualização, através da constituição de um novo discurso pedagógico. Neste sentido, os saberes do quotidiano são valorizados, contribuindo, pela sua diversificação, para a descoberta de percursos diferentes na elaboração de habilidades necessárias, na aquisição de conceitos-chave, na procura de novas formas de organizar as informações e de as conceptualizar. Constituem novos saberes que passam a "prova da escola", ganhando estatuto no currículo.

Os professores deixam de ser objectos passivos, meros portadores de uma didáctica que transmite um pacote curricular que lhes foi fornecido, para se transformarem em agentes construtores de um currículo, alimentado por processos de pesquisa em que participam.

Os alunos deixam de ser objectos passivos, meros receptores do currículo, envolvendo-se como sujeitos, em processos que lhes permitem construir o seu próprio saber, e como parceiros de uma pesquisa, em que são reconhecidos como testemunhas da sua própria cultura, contribuindo para a produção de um conhecimento da diversidade.

A terceira regra apontada por Bernstein, a avaliação, ao condensar todo o processo pedagógico, permite-nos ter uma visão que não se limita aos produtos finais, mas acompanha e influencia todo o processo. O desenvolvimento do currículo numa orientação, onde à partida as linhas de estruturação não são

evidentes, nem marcos imutáveis, levanta, frequentemente, sentimentos de angústia e de necessidade de “receitas” imediatistas para os problemas que se enfrentam. O risco de um retorno ao consumo de um currículo tem de ser obstaculizado por uma avaliação que gere uma reflexão contínua sobre os processos. Com efeito, estamos perante situações em que os saberes são, em grande parte, novos para os próprios professores, exigindo reconstruções constantes daqueles processos.

Retomando os exemplos de **dispositivos pedagógicos**, que trabalhámos nestes projectos, analisemos :

a) Utilização das **histórias** . :

Uma criança cigana, ao contar uma história, fornece informações preciosas aos professores e aos colegas, com experiências diferentes da sua. Ao mesmo tempo, estrutura os seus saberes experienciais e reconhece-se como portadora e produtora de conhecimentos social e escolarmente reconhecidos. Trata-se, muitas vezes, da narrativa de uma situação em que se misturam, o seu quotidiano, imbuído de problemas de sobrevivência, de jogos de solidariedade e de lendas ou medos fantasmáticos. As próprias palavras são, umas vezes, em língua portuguesa, outras na sua língua de origem.

O trabalho pedagógico enriquece-se com este dispositivo que dá a palavra à criança e a possibilidade de se exprimir, permitindo-lhe um sentimento de domínio dos conhecimentos, que manipula e transforma. Em simultâneo, esta acção representa simbolicamente um controlo da criança sobre a sua própria vida, dando-lhe espaço à temporalidade e ao projecto. (Not, 1990)

O trabalho pedagógico enriquece-se pela própria criatividade que é exigida ao professor. Escapando à rotina, empenha-se numa pesquisa que, não vindo da mão de peritos estranhos à escola, o conduz a uma elaboração teórica reorientadora das práticas vividas na educação. (Stenhouse, 1984, 1987).

b) Recolha de **jogos**,

A recolha feita por estudantes-estagiários, com alunos e professores e, mesmo, com o testemunho de famílias, construiu-se de forma semelhante à das histórias.

Os jogos são, como se sabe, extremamente ricos do ponto de vista cognitivo, na noção do número, na organização do espaço, no exercício da memória, na socialização, etc. A sua análise no grupo de professores criou pontes

entre os seus papéis fora e dentro da sala de aula; o exercício livre de determinados jogos fora da sala de aula revelou aos professores a existência de potenciais socio-cognitivos desenvolvidos nos alunos e até aí ignorados.

Por outro lado, os jogos parecem não exprimir tanto a diversidade cultural, como acreditámos inicialmente. Constatou-se que crianças africanas, ciganas ou autóctones da região jogavam aquilo que se costuma considerar como "jogos populares portugueses". Podendo estar aqui presentes processos de assimilação mais antigos, possivelmente já interiorizados pelos próprios pais - e não é de pôr de lado origens mais remotas na sua história - na verdade, eles representam também, no aqui e agora desta escola, a semelhança, algo de comum, exigindo os mesmos conhecimentos e habilidades, desenvolvendo sentimentos de partilha e de cooperação.

### c) Construção de *genealogias*

As genealogias, tendo-se desenvolvido, em particular, com jovens do 6º ano de escolaridade, permitiram a recolha de dados históricos "*através de um processo pedagógico, onde a comunidade não só ouviu a escola falar de si, mas onde esta mesma comunidade, com a sua memória local, também falou dentro de, e para a escola.*" (STOER S. & ARAÚJO H., 1992, p. 27). Trata-se de um trabalho, com relações directas a processos designados de "história oral", que permite "*trazer uma diversidade de pontos de vista, que são habitualmente ignorados em perspectivas 'clássicas' das Ciências Sociais, em particular na História.*" (op. cit. p.35).

À partida, o recurso a estratégias pedagógicas que pretendiam dar voz a todas as crianças e corresponder às suas motivações tinha apenas como finalidade constituir um espaço de inovação no processo de ensino-aprendizagem. À medida que os processos se foram desenvolvendo, efeitos não previstos permitiram descobrir potencialidades que configuram os dispositivos pedagógicos, tal como hoje os entendemos.

A reflexão sobre os percursos, as recolhas de material, os conhecimentos produzidos, as interacções geradas, tem um efeito multiplicador das intenções, como se se tratasse de uma progressão geométrica. Esta reflexão interdisciplinar, confrontando parceiros de diversos espaços institucionais, torna os dispositivos pedagógicos, tal como referiremos adiante, instrumentos de formação, já não apenas dos alunos, mas de toda a equipa de investigação.

## Concepção de educação face à diversidade cultural e seu impacto na formação

Em Portugal ignorou-se durante muito tempo a diversidade cultural. Considerava-se que havia apenas uma única cultura. A formação de professores foi, por isso, dirigida para estratégias de assimilação e de homogeneização, que asseguravam a reprodução da cultura socialmente reconhecida.

A progressiva abertura da escola a grupos sociais diversos obrigou a uma mudança do discurso e à procura de respostas educativas que reduzissem a distância destes grupos à norma. Medidas compensatórias foram, com frequência, o recurso para colmatar a alegada deficiência de alunos provenientes de grupos com culturas não reconhecidas escolarmente.

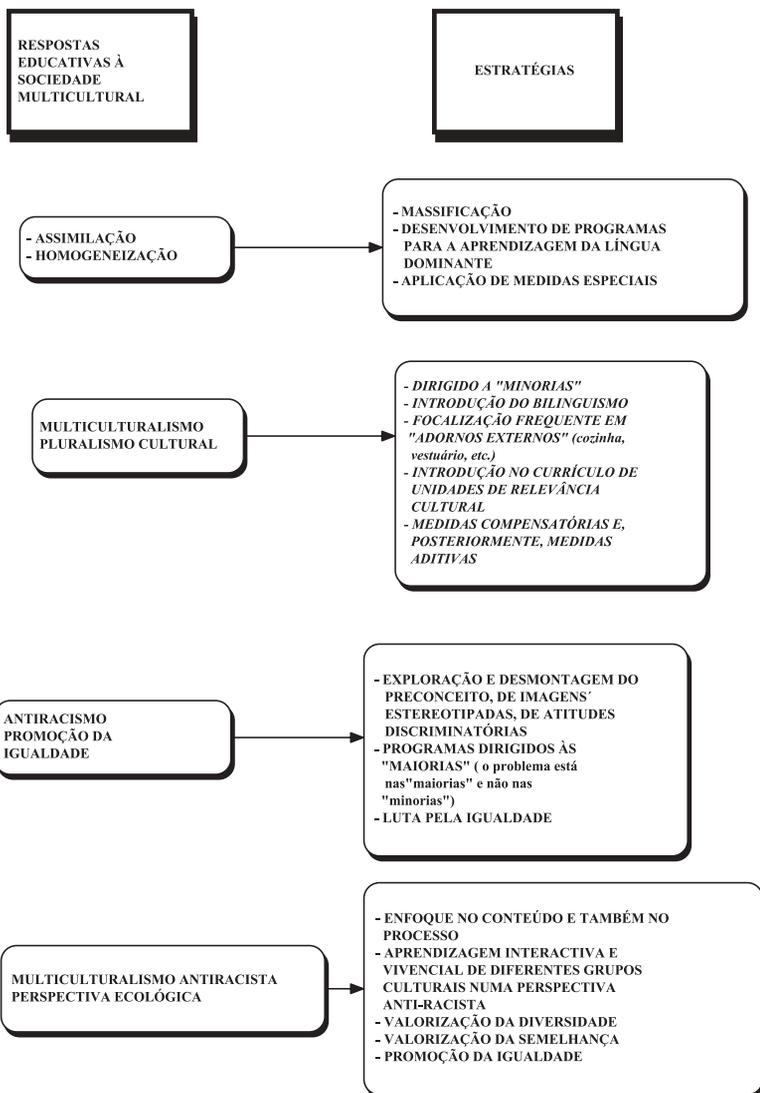
Nos últimos tempos, devido a fenómenos migratórios e à inserção na Comunidade Europeia, o discurso do interculturalismo foi introduzido entre nós. Mas é ainda um discurso cheio de contradições, que utiliza pressupostos de várias concepções educativas, em as diferenciar, e que, na ausência de uma reflexão crítica, assume práticas pedagógicas muitas vezes contraproducentes que são o espelho de uma formação de professores tecnicista, insuficientemente fundamentada, dando às Ciências da Educação um papel subalterno.

Impõe-se, portanto, destrinçar estas concepções, com enfoque na diversidade cultural. É o que tentaremos fazer, embora apenas num quadro sintético, recorrendo às fases, por que têm passado as respostas educativas à sociedade multicultural, identificadas por D. Selby (1992).

A nossa concepção regeita, em absoluto, as perspectivas de homogeneização, que impõem aos grupos minoritários uma cultura dominante, ignorando a sua cultura de origem. Os problemas não podem ser formulados em termos de ter ou não ter (ter capacidade de, não ter cultura,...), de ser ou não ser (ser inteligente, ser atrasado,...), que configuram uma educação monocultural e legitimam a desigualdade.

Assumindo as necessárias trocas entre seres diferentes, que se exprimem, e que se enriquecem através dessas trocas, num diálogo que se passa ao nível da semelhança, procuram-se formas de con-viver a diversidade.

Optamos por uma concepção de educação que faz a defesa da igualdade de oportunidades, e da necessidade de um conhecimento cada vez mais aprofundado das especificidades culturais. Pressupõe-se o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural, considerada fonte de troca e enriquecimento mútuo.



É uma concepção de educação multi/intercultural onde as diferentes culturas são representadas, não pelos seus "adornos exteriores" (folclore), mas contextualizadas, situadas na sua história, de forma a desmontar preconceitos, a realçar o contributo socio-cultural dos diferentes grupos, e provocar o diálogo entre a cultura da Escola e as culturas da comunidade. Só assim se criam espaços de con-vivência intercultural, que desmonta estereótipos e limita visões etnocêntricas de professores e de alunos (Beauchesne, 1988)

A formação, qualquer que ela seja, passa sempre pelo exercício de compreender o Outro, simultaneamente, semelhante e diferente de cada um de nós. Ela é sempre uma escuta e uma troca (a não ser que, de formação só tenha o nome). Ela não supõe apenas uma diferença em termos de saberes-informação, ela assenta também em saberes-experiência diversos. E estes saberes, uns e outros, situam-se não só em função de áreas disciplinares como também em função da sociedade em que nos inserimos, da classe social a que pertencemos, dos nossos interesses, da nossa idade, do nosso sexo, etc., construindo mentalidades e formas de estar na vida diferenciadas.

Neste sentido, na formação de professores a desmontagem e o questionamento de preconceitos constituem uma tarefa necessária, muito embora se situem num campo de sensibilidades muito fortes. Antes de mais, o formador tem que se questionar a si próprio, no que diz respeito às suas representações sobre os professores em formação e quanto às suas “verdades”.

Além disso, o preconceito é algo mais do que uma “ideia feita” sobre qualquer coisa. O preconceito é uma peça de um conjunto organizado que nos permite ler o mundo e decifrar quem somos e quem são os outros. Questioná-lo é pôr em desequilíbrio essa leitura. A procura de novos equilíbrios pode produzir a mudança ou levar a uma maior rigidez. Tudo depende muito, não só de uma lógica do raciocínio, mas também de uma lógica dos sentimentos.

Os dispositivos pedagógicos também têm sido um elemento importante a este nível. Permitem desmontar ideias preconcebidas dos formadores sobre os professores e destes sobre os alunos e formadores. Mas vão mais além. Constituem instrumentos de formação na prática provocando continuamente reflexões, e questões, que só encontravam resposta na equipa, valorizando não apenas os conteúdos, mas, particularmente, os processos, criando pontes entre a teoria e a prática.

## Referências

- BEAUCHESNE A. (1988), *L'Éducation Interculturelle*, Montréal, Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- BECKER, H.S. (1971), *Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship in School and Society*, London, Open University Press
- BERNSTEIN, B. (1977), *Class, Codes and Control*, London, Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1990), *Poder, Educacion y Conciencia*, Barcelona, El Roure Editorial.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1970), *La Reproduction*, Paris, Ed. Minuit.
- CAMILLERI C. (1992), *Les conditions de base de l'interculturel*, in *Pour une société interculturelle*, Bergamo, ACLI.

- GIROUX H. (1986), Teoria Crítica e Resistência em Educação, Petrópolis, Ed. Vozes, copy (1983).
- GIROUX H., FLECHA R. (1992), Igualdad Educativa u Diferencia Cultural, Barcelona, El Roure Editorial.
- KEMMIS S.(1986), Curriculum Theorising : beyond reproduction theory, trad (1988) El Curriculum : mas allá de la teoria de la reproducción, Madrid, Ed. Morata.
- NOT L. (1981), As Pedagogias do Conhecimento, S.Paulo, Difel.
- PEROTTI A. (1992), *L'Éducation Interculturelle dans les expériences du Conseil de l'Europe*, in Pour une société interculturelle, Bergamo, ACLI
- SELBY D. /1992), *Educacion para una Sociedad Multicultural : Implicaciones Curriculares y Metodologicas*, in Tomo I, Actas do X Congresso Nacional de Pedagogia, Educacion Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, Salamanca, 1992
- STENHOUSE L.(1984), Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Ed. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987), La investigación como base de la enseñanza, Madrid, Ed. Morata.
- STOER S. & ARAÚJO H. (1992), Escola e Aprendizagem para o Trabalho , Lisboa, Escher
- TAP P. (1986), La Société Pygmalion?, Paris, Dunod

# A INTERFACE ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## THE INTERFACE ACCESSIBILITY AND INCLUSIVE EDUCATION

Solange Lucar Ribeiro\*

### RESUMO:

Este estudo trata de investigar a importância da acessibilidade para a educação inclusiva, bem como as implicações decorrentes da inobservância desse aspecto para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A concepção de acessibilidade abordada aqui é mais ampla, entendida como a condição de acesso aos lugares, às pessoas, à comunicação, aos serviços, à metodologia. Ressalta, ainda, a necessidade das adaptações curriculares para o atendimento aos alunos com NEE. Para a tessitura desse trabalho, utilizamos como fontes a observação do espaço escolar, entrevistas a professores, alunos e gestores das escolas de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental.

### PALAVRAS-CHAVE:

Acessibilidade; adaptações curriculares, educação inclusiva.

### ABSTRACT:

This study deals with the investigation the importance of the accessibility for the inclusive education, at as well as the decurrently implications of the non-observance of this aspect for the inclusion of pupils with educative necessities special (NEE). The conception of boarded accessibility is ampler here, understood as the condition of access to the places, the people, the communication, the services, the methodology. It stands out, still, the necessity of the curricular adaptations for the attendance to the pupils with NEE. For the tessitura of this work, we use as sources the comment of the pertaining to school space, interviews the professors, pupils and managers of the schools of first the fourth series of Basic Teaching.

### KEYWORDS:

Accessibility; curricular adaptations, inclusive education.

\* Mestre em Educação Especial - Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana

## Introdução

Historicamente a educação de pessoas com deficiências sempre ocupou uma posição marginal na política educacional brasileira. Entretanto, nos últimos anos, seguindo uma tendência mundial, a chamada educação inclusiva passou a fazer parte da agenda das políticas públicas, sobretudo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que preconiza o atendimento de pessoas com deficiências no sistema regular de ensino.

No entanto, apesar dos avanços verificados na legislação e da disponibilidade de informações na mídia, no cotidiano das escolas as mudanças ocorrem lentamente. Alguns mecanismos pontuais adotados têm garantido apenas uma aproximação geográfica dos alunos com necessidades educativas especiais – NEE com a escola regular, uma inserção física, que não pode ser considerada inclusão, pois esta deve estar pautada no respeito, no apoio, na valorização das diferenças e na equidade de oportunidades, ainda longe de se concretizar.

Inúmeros são os impasses para a adoção de propostas e ações inclusivas, que perpassam pela dimensão atitudinal e, inexoravelmente, pela acessibilidade.

É pertinente ressaltar que acessibilidade é, aqui, entendida como uma concepção mais ampla, como a condição de acesso aos espaços, às pessoas, aos serviços, aos recursos, à comunicação. É a possibilidade de interagir com o ambiente em vivemos da forma mais independente possível.

Por isso, esta pesquisa ganha relevância, porque tem por objetivo identificar e caracterizar as fragilidades relativas à acessibilidade nos espaços escolares da rede pública municipal de Feira de Santana, nos quais há inserção de alunos com NEE. Muitos são, ainda, os desafios para que possamos desenvolver novas práticas curriculares, de gestão, de formação continuada de professores, dentre outras. Pois, a escola que pretende ser inclusiva exige dinamicidade curricular, através de adaptações de pequeno e de grande portes que possam atender aos seus alunos com singularidades acentuadas.

Diante disso, essa pesquisa busca responder a seguinte questão: quais as adaptações curriculares efetuadas nas escolas da rede pública municipal de Feira de Santana para atender aos alunos com NEE? Vale destacar que a concepção de currículo, neste estudo, contempla desde os aspectos filosóficos até os teórico-práticos que permitem a operacionalização do mesmo na escola.

Para isso, elegemos a pesquisa qualitativa, porque entendemos que a mesma propicia uma abordagem mais ampla, não restrita a cumulação de dados, mas que busca explicar e fazer inferências significativas sobre o fenômeno investigado.

Acreditamos que é o conhecimento desses fatores que obstaculizam e/ou potencializam a inclusão, que nos permitirá a busca de soluções mais efetivas, que

oportunizem a construção de uma escola acolhedora das diferenças, ou seja, a escola inclusiva.

## Fundamentação teórica

O atual movimento pró-inclusão é mundial, sem fronteiras e acreditamos irreversível. Isso exige não só uma reflexão aprofundada sobre a escola, como também a sua reorganização. Não há mais lugar, ou pelo menos não deve haver, para escolas que rejeitam matrículas de alunos porque esses apresentam singularidades e não se encaixam no modelo padrão, por elas idealizado. Precisamos garantir a esses alunos o direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206, inciso I, assegura a todos o direito à educação, instituindo como um dos princípios básicos do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Sendo assim, é necessário transformar a escola, para que esta possa responder adequadamente as necessidades dos alunos e não mudar esses alunos para se enquadrarem nela. Como podemos pensar em uma sociedade não excludente, quando segregamos os diferentes em escolas especiais, durante toda a sua vida escolar? Como nos ensina Beyer (2006) “deficiência não é uma metonímia do ser, o todo não é, nem deve ser, definido por uma das partes. Na pessoa com deficiência, apenas um de seus atributos é não ver, não ouvir, mas ela tem todo um potencial a desenvolver”. Potencial este que, muitas vezes, é desconhecido e negligenciado pelos professores, gestores, pela própria família e sociedade em geral.

Vygotsky (1995) reforça a idéia do citado autor, quando em seus pressupostos destaca a importância do professor centrar-se mais nas potencialidades do que nas deficiências de seus alunos. Ressalta que a deficiência não é tanto de caráter biológico e sim, social, enfatizando, desta forma, que o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de deficiência, se deve, essencialmente, a ausência de uma adequada educação. Em seus estudos, afirma ainda que no desenvolvimento das crianças com deficiências atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das demais crianças, não havendo razões para segregá-las em escolas especiais.

Além disso, Vygotsky dava ênfase ao ensino prospectivo com base na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), por isso, destacava que o meio ambiente tinha que desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, para não atrasar ou impedir a conquista de estágios mais elevados de raciocínio, evidenciando que o pensamento conceitual depende do esforço individual e, sobretudo, do meio no qual o sujeito está inserido.

Face ao exposto, resta à escola criar condições de acessibilidade para o atendimento a esses alunos. Embora reconheçamos que os problemas que dificultam a

inclusão são multifacetados e, por conseguinte, mais desafiadores, nesse estudo, tomamos como viés algumas dimensões da acessibilidade que julgamos importantes e que, normalmente, são pouco contempladas nas discussões cotidianas da escola.

No quadro dessas reflexões, trazemos à tona a acessibilidade arquitetônica/ física vista, em geral, de forma bastante reducionista, voltada apenas para a construção de rampas, adaptação de banheiros.

A questão do espaço, a forma como ele é produzido, organizado e apropriado tem uma importante dimensão pedagógica, uma vez que comunica e educa. Por conta disso, Foucault (1979) já advertia que ao se analisar a história dos espaços, faz-se, simultaneamente, a história dos poderes e é surpreendente ver, como o problema levou tanto tempo, para aparecer como um problema sóciopolítico.

É pertinente lembrar que os espaços das instituições de ensino também são carregados de significados compartilhados e expressos nas práticas sociais, mesmo quando essas práticas não fazem parte do chamado currículo manifesto (APPLE, 1982), ou seja, aquele oficial, que a escola prevê, planeja como legítimo, para ser vivenciado pelo aluno. Para o referido autor, o currículo oculto é tão presente na escola quanto o outro. Embora ambos tenham a função de reprodução das estruturas sociais e econômicas, o último é velado, portanto, mais preocupante, porque dificulta o conflito que propicia a transformação.

Na contemporaneidade, a psicologia vem enfatizando a importância das experiências espaciais primárias, ou não, na construção das estruturas intelectuais, sensoriais do indivíduo e até na construção de suas representações sociais. Entretanto, parece que essa relevante dimensão do ato educativo ainda não foi internalizada pelos atores do processo pedagógico, por isso não tem se constituído em tema recorrente nas discussões curriculares.

Entendemos que o espaço ultrapassa a dimensão material. É uma forma silenciosa de comunicação, Escolano (1998, p.45,27) confirma isso quando diz:

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto.

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. [...].

É conveniente esclarecer que mesmo reconhecendo o grande desafio de se construir uma educação inclusiva em um contexto tão adverso, dominado por políticas neoliberais que reduzem verbas para a educação; flexibilizam direitos; estimulam a competição, o individualismo; vincula educação a mercados; entendemos que as

mudanças são possíveis. Nesse sentido, compartilhamos com a idéia de Ferreira (2004, p.267) quando afirma “urge ter esperança de um mundo mais humano, porque a história dos homens e de suas instituições é feita pelos homens que fazem a vida e constroem seu mundo.”.

Nessa direção, faz-se necessária uma mobilização da escola e da sociedade para promover a acessibilidade arquitetônica/ física que se refere aos espaços construídos e organizados sem a presença de barreiras que possam dificultar, ou impedir, a locomoção, a orientação, a interação e/ou por em risco a segurança dos usuários que possuam deficiências temporárias ou permanentes.

Essa dimensão do currículo não tem sido valorizada na escola, para muitos educadores, não chega sequer a fazer parte dele. Porém, nesse estudo, estamos em consonância com Apple (1991) quando afirma que currículo constitui um ambiente simbólico, material e humano constantemente em construção, cujo desenho envolve questões, técnicas, políticas, éticas e estéticas. São experiências de conhecimento a serem desenvolvidas, bem como tudo que se faz para materializá-las na escola e na sala de aula, inclui, portanto, as intenções e as vivências.

No ambiente escolar quando se fala em adaptações curriculares, em geral, são lembrados apenas aspectos voltados aos conteúdos e avaliação. No entanto, Solé destaca que:

Uma adaptação curricular não é mais do que isso: uma medida ou conjunto de medidas que buscam flexibilizar e adequar o currículo geral às características dos alunos nos diferentes níveis de concretização: o projeto curricular de centro e as programações de sala de aula. Quando as adaptações têm como destinatário um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, estamos diante de uma adaptação curricular individualizada ACI. (2001, p.175 – 176)

Alguns autores a exemplo de Solé (2001) e Manjón (1995) consideram as adaptações relativas a recursos pessoais, materiais, arquitetônicos como modificações de acesso ao currículo, que podem ser acompanhadas de outras adaptações curriculares não significativas (menor porte) e significativas quando as alterações são substanciais.

Neste estudo, a preocupação maior é a acessibilidade, concebida de forma mais ampla, como a condição de acesso aos espaços, aos serviços, aos recursos, à comunicação.

Sendo assim, reconhecemos a imprescindibilidade de se garantir as várias dimensões da acessibilidade: arquitetônica, aos equipamentos, à comunicação, ao currículo, dentre outras. Pois sabemos que as estruturas excludentes permeiam não só as escolas como também os demais espaços urbanos, onde tudo é projetado para o homem padrão e a escola aberta à diversidade ainda é algo a ser construído, conforme nos mostram os resultados dessa pesquisa.

## Delineando os caminhos da pesquisa

A presente pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, embora façamos uso também de análises quantitativas, porque consideramos falsa a dicotomia entre estudos qualitativos e quantitativos. Como afirma Goldemberg (1999, p. 61) “É o conjunto de diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativamente e quantitativamente) que permite uma idéia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema”.

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes procedimentos: observação sistemática do espaço, entrevista semi-estruturada individual e análise de documentos.

Os sujeitos da pesquisa foram professores (1ª a 4ª séries) gestores e alunos de escolas do ensino fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana.

Os dados coletados foram computados, ordenados e estão sendo interpretados (pesquisa em andamento) e organizados em categorias. Entretanto, os dados analisados já são bastante reveladores do imobilismo e/ou lentidão reinantes no cotidiano das escolas, evidenciando o longo caminho a ser percorrido, em termos de acessibilidade, para que a inclusão se efetive.

### A acessibilidade no Ambiente Escolar: revelações da pesquisa

A percepção do espaço é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços e sim lugares, isto é, espaços elaborados construídos, com significados e representações que propiciam interpretações, as quais resultam não apenas da disposição material de tais espaços, mas também de sua dimensão simbólica. Assim, o espaço tem uma dimensão educativa, mesmo que seus usuários não tenham consciência disso (FRAGO, 1998).

Por conta disso, conhecer as condições de acessibilidade do espaço/ambiente escolar é de suma importância.

### Fragilidades no espaço construído: barreiras arquitetônicas e físicas

Nas escolas pesquisadas 100% dos professores e gestores desconhecem a NBR 9050, que disciplina a acessibilidade das pessoas com deficiências a edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos. Das 36 escolas apenas três delas têm rampas e duas têm banheiros adaptados para alunos que usam cadeiras de rodas, mesmo assim, estão fora das normas prescritas pela NBR 9050 (2004), não possuem larguras, declividades, corrimãos e anteparos adequados, comprometendo não só a locomoção e autonomia dos alunos com NEE, como também a segurança destes.

É oportuno ressaltar que mesmo com o crescente processo reivindicatório da sociedade e a implantação de políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com

deficiências na rede regular de ensino, as mudanças nas escolas ocorrem de forma muito lenta, comprometendo bastante o processo de inclusão.

Além dos obstáculos acima citados, outros merecem destaque, porque também dificultam a mobilidade e orientação, tais como: larguras insuficientes de portas; falta de vagas especiais nos estacionamentos; inexistência de sinalização sonora e em Braille; e de comunicação visual; falta de mobiliário adequado, de pisos diferenciados e antiderrapantes. Nos espaços observados, as barreiras, acima mencionadas, estavam presentes em todas as escolas, com exceção da inadequação de portas só encontradas em 20% delas.

Outro aspecto importantíssimo que também tem sido negligenciado é a questão relativa ao mobiliário, somente em duas escolas foram encontradas mesas para "cadeirantes". Os demais mobiliários não respeitam as características antropométricas dos alunos, podendo lhes causar não só desconforto, como também problemas posturais. Além disso, a disposição desse mobiliário, em constante desarrumação, se constitui em um grande problema para a locomoção dos alunos com deficiência física e visual. Isto é motivo de queixas de 80% desses alunos. Também a presença de obstáculos colocados nas áreas de circulação, como por exemplo, bicicletas, baldes de lixo, bebedouros e telefones, sem a devida sinalização, se constituem em fatores de risco para os alunos com NEE, sobretudo os que deficiências físicas e visuais. Entretanto, os vários segmentos da escola ainda não estão devidamente sensibilizados para essa questão.

Em acréscimo, vale lembrar que a esses obstáculos presentes no espaço interno da escola devem ser somados aos do espaço externo, pois conforme sabemos, as estruturas excludentes permeiam os espaços urbanos, tornando-os restritivos e /ou inacessíveis às pessoas com deficiências permanentes ou temporárias.

### Acessibilidade Curricular na Escola

O conceito de currículo é polissêmico. Entretanto, compartilhamos com as idéias de Moreira (1997) de que a visão de currículo inclui o currículo formal referente a planos e programas; o currículo em ação, ou seja, o que de fato acontece na escola, bem como o currículo oculto, isto é, as normas, regras, não explicitadas que governam as relações que se estabelecem na escola. Assim contempla teoria, prática, princípios, planejamento, ação.

Sendo assim, as adaptações curriculares devem envolver medidas que visem adequar o currículo às características dos alunos nos diferentes níveis de concretização. Considerando o momento que ora vivenciamos, da construção de uma escola para todos, faz-se necessária uma maior dinamicidade curricular, que propicie os ajustes para o atendimento à diversidade.

É preciso ressaltar, no entanto, que nas escolas pesquisadas, isso não vem ocorrendo, embora existam alunos com Síndrome de Down, com deficiências visuais (DV), deficiências auditivas (DA) e deficiência física (DF), inclusive, um com paralisia cerebral.

Dentre as escolas investigadas, apenas uma escola fez Adaptações Não Significativas (ANS), tais como introdução de atividades complementares e transcrições de materiais em Braille para os alunos com deficiências visuais. Essas adequações são feitas por uma professora itinerante, que comparece à escola, três dias na semana. No que se refere a sala de aula, foram verificadas algumas adaptações pontuais como as citadas anteriormente e colocar o aluno para sentar na carteira da primeira fila.

As Adaptações Significativas (AS) não foram efetuadas, nem no âmbito do projeto pedagógico e da classe, nem no nível individual, em nenhuma das escolas. Também não foi encontrado nenhum caso de Adaptação Curricular Individualizada (ACI).

Também foi possível constatar que os professores não estão preparados para elaborar essas adaptações curriculares e, diante dessa nova situação, assumem um posicionamento desfavorável à inclusão.

Acreditamos que para se promover essas adaptações, faz-se necessário o conhecimento das reais necessidades e potencialidades dos alunos, para que professores, coordenadores e gestores não predefinam as adaptações com base no "achismo" ou na "bola de cristal," causando, muitas vezes, prejuízos à sua aprendizagem.

Tudo isso é bastante preocupante porque o aluno com NEE diante dessa inacessibilidade ao espaço, aos serviços, à comunicação acaba por desistir da escola e, mesmo quando isso não acontece, há prejuízos para a formação de seu autoconceito e de sua aprendizagem.

A inexistência dessas adaptações provoca também a falta de acessibilidade comunicacional. Em duas escolas foram encontrados alunos com deficiências auditivas, mas em nenhuma havia intérprete de LIBRAS. O depoimento de uma das professoras é bastante ilustrativo das dificuldades vivenciadas pelas mesmas. Quando indagadas sobre a forma como se comunicava com um dos alunos surdos, não oralizado, respondeu "vou usando a linguagem gestual, tentando, na medida do possível, me comunicar com ele quando é necessário". Ademais não foram encontradas, em nenhuma dessas escolas, sistemas de informações adicionais que facilitassem a comunicação das pessoas com NEE.

No aspecto relativo às Tecnologias Assistivas, ou seja, as que compreendem os meios e sistemas para diminuir as dificuldades e melhorar o desempenho das pessoas com deficiências, podemos afirmar que é praticamente inexistente, somente foi registrada a cadeira de rodas (aquisição pessoal e não da escola) e, em duas escolas, mesas para os usuários desse equipamento, conforme já foi citado anteriormente.

Tal situação demonstra que é preciso uma concentração de esforços e o envolvimento dos vários segmentos da escola para que a igualdade de acesso e permanência na escola para todos, seja de fato conquistada.

## Considerações finais

Diante do exposto, verificamos que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que a escola se torne de fato inclusiva. As escolas continuam a ter projetos meritocráticos e homogeneizadores. Há no seio da escola uma forte resistência a mudanças. Ela é pensada e projetada para o aluno idealizado, padrão, difícil de ser encontrado.

Embora observemos avanços na legislação e nas políticas públicas no cenário nacional, inúmeros e persistentes são os obstáculos à construção de ambientes flexíveis e propícios ao atendimento à diversidade.

A concepção de Desenho Universal - aquele que visa atender as necessidades específicas de todos os usuários e, para isso, busca criar espaços e equipamentos que proporcionem conforto, segurança e autonomia aos usuários – ainda não faz parte do cotidiano das escolas. Sendo assim, a acessibilidade espacial intra e extra escola não está assegurada às pessoas com mobilidade reduzida, dessa forma, lhes são negados direitos fundamentais ao cidadão, como por exemplo, o direito de ir e vir. Em alguns casos, os alunos ficam impedidos até de satisfazer suas necessidades fisiológicas por falta de banheiros adaptados. Esta inacessibilidade física compromete as demais atividades do sujeito, os quais, muitas vezes, desistem da escola por reconhecer que ali não é seu lugar.

O conceito de lugar, resgatado da Geografia, como parcela do espaço onde estão nossas marcas, nossa história, nossas referências pessoais e nossos vínculos afetivos. Quando a escola não reconhece ou nega as diferenças, não se constitui um lugar para esses alunos.

A acessibilidade é, pois, a possibilidade de interagir com o ambiente, podendo participar dos espaços, dos serviços, das atividades pedagógicas, de lazer e sociais da escola, da forma mais independente possível, preservando a autonomia e a dignidade dos alunos com NEE.

Para tanto, faz-se necessário vencermos as barreiras arquitetônicas, físicas, metodológicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais, para que, coletivamente, possamos construir a tão desejada escola inclusiva. Parafraseando Madalena Freire, dizemos que estar vivo é construir a escola dos nossos sonhos no cotidiano.

## Referências

- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.,
- FERREIRA, Naura S. C. Políticas de ensino e políticas de formação: compromissos da gestão da educação. In: ROMANOSWSKI Joana P; MARTINS, Pura L.O.; Junqueira, Sergio R. A. (Org.) **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FRAGO, Antonio V. ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em Ciências Sociais**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- SOLÉ, Isabel. **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas: fundamentos de defectologia**. Tradução: Maria del Carmen P. Fernández. 1. ed. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.1995. Tomo V.

Recebido em Maio de 2008  
Aprovado em Junho de 2008

# REVISITANDO UM VELHO MODELO: CONTRIBUIÇÕES PARA UM DEBATE AINDA ATUAL SOBRE A HISTÓRIA ECONÔMICA DE MATO GROSSO/MATO GROSSO DO SUL\*

## REVISITING AN OLD MODEL: CONTRIBUTIONS TO A STILL PERTINENTE DEBATE ON THE ECONOMIC HISTORY OF MATO GROSSO/ MATO GROSSO DO SUL DO SUL

Paulo Roberto Cimó Queiroz\*\*

### RESUMO:

O Presente texto trata da historiografia mato-grossense desde a primeira década do século XX, bem como do ensino e da pesquisa em história no espaço universitário. Mostra como a historiografia econômica brasileira foi desprestigiada no meio acadêmico de Mato Grosso do Sul e conseqüentemente teve pouca influência entre os historiadores dedicados aos temas “regionais”. E procura contribuir para apresentar como alternativa, algumas sugestões de métodos com vistas ao estudo de método investigativo que se apoia nas análise de fontes documentais para a construção de conhecimento sobre a historiografia de Mato Grosso / Mato Grosso do Sul.

### PALAVRAS-CHAVE:

Historiografia; Pesquisa; Fontes documentais.

\* O projeto de pesquisa em cujo âmbito foi elaborado este trabalho conta com financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

\*\* Professor do departamento de história da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD - FUNDECT/MS)

### ABSTRACTS:

The present text deals with Mato Gross historiography since the first decade of the XX century, as well as on teaching and research in history in the university milieu. It shows how Brazilian economic historiography was disdained in the academic milieu of Mato Grosso do Sul and consequently had little influence among historians dedicated to “regional” themes. As an alternative it attempts to contribute by presenting suggestions for study of the investigative method, based on the analysis of documental sources for the construction of knowledge on the historiography of Mato Grosso/Mato Grosso do Sul.

### KEYWORDS:

Historiography; Research; documentary sources.

A historiografia mato-grossense<sup>1</sup> inicia-se, em sua versão considerada “tradicional”, pelo menos na primeira década do século XX (cf. Zorzato, 1998). Já no âmbito universitário, o ensino e a pesquisa em História são bem mais recentes. No espaço correspondente ao atual Mato Grosso do Sul, o ensino superior em História começou nos anos 1960, quando se formaram, nesse espaço, os núcleos que originariam as futuras universidades sul-mato-grossenses. A pesquisa, por sua vez, começou a desenvolver-se na década seguinte, quando a Universidade Estadual de Mato Grosso (que em 1979 se transformaria na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS) passou a enviar seus docentes aos programas de pós-graduação estabelecidos nos grandes centros brasileiros. Os primeiros trabalhos assim produzidos foram os de Valmir Batista Corrêa (1976 e 1982), Lúcia Salsa Corrêa (1980) e Joana Neves (1980), cabendo observar que, nesse momento inicial, os pesquisadores enfrentavam grandes dificuldades. De fato, demorou a consolidar-se, na UEMT/UFMS, um ambiente institucional de efetivo apoio às atividades de pesquisa científica, o qual somente se tornaria plenamente perceptível já na década de 1980 (cf. Arrolamento da produção..., 1994).

Foi portanto nesse contexto ainda inicial que, em 1984, Gilberto Luiz Alves (então mestre em Educação e docente da UFMS em Corumbá) publicou um extenso ensaio sobre a história econômica de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul, intitulado: *Mato Grosso e a história, 1870-1929: ensaio sobre a transição do domínio econômico da casa comercial para a hegemonia do capital financeiro*. Rico em referências empíricas, fornecendo um amplo panorama das condições econômicas presentes em Mato Grosso/Mato Grosso do Sul durante longo período (que aliás ultrapassa os marcos indicados no título), o referido texto se destaca da produção acadêmica anterior pela maior preocupação em tentar fornecer uma abrangente *explicação* da natureza e das causas das transformações verificadas<sup>2</sup>. Com tais credenciais, o trabalho de Alves tornou-se referência para os jovens pesquisadores sul-mato-grossenses do campo das Ciências Humanas.

O ensaio adotava, entretanto, como perspectiva teórica, uma problemática versão do materialismo histórico – a qual se poderia talvez denominar, emprestando-se a

---

<sup>1</sup> A antiga capitania, província e depois estado de Mato Grosso abrangia, originalmente, também os espaços correspondentes a Rondônia (desmembrado, como território federal, em 1943) e Mato Grosso do Sul (criado em 1977). Neste trabalho, refiro-me ao território que daria origem a Mato Grosso do Sul como “sul do antigo Mato Grosso”, “antigo sul de Mato Grosso” ou simplesmente “SMT”.

<sup>2</sup> Em 1985, as idéias centrais desse ensaio foram reproduzidas em outro texto do autor, destinado a fundamentar a proposta de tombamento do conjunto arquitetônico do porto de Corumbá (Alves, 1985). Esse último texto, por sua vez, foi recentemente republicado (Alves, 2003).

expressão de Frago & Florentino, “marxismo da Guerra Fria”, com sua “exacerbação do determinismo ‘infra-estrutural’” (1997, p. 37). Além disso, seu diálogo com a historiografia econômica brasileira apresentava-se extremamente restrito<sup>3</sup>, deixando de lado até mesmo as obras clássicas pertencentes à corrente marxista, como as de Caio Prado Júnior.

Nessas circunstâncias, relativamente cedo esse esquema explicativo foi encarado de forma crítica por vários pesquisadores da história mato-grossense/sul-mato-grossense (cf. críticas parciais, formuladas originalmente no início dos anos 1990, em Borges, 2001; Nascimento, 1992; Queiroz, 1997). Tal circunstância, aliada ao desprestígio desde então experimentado pela História Econômica no Brasil, levou a que o referido esquema tivesse pouca influência entre os historiadores dedicados aos temas “regionais”. No entanto, ele continuou e continua ainda muito influente em outras áreas das Ciências Humanas, que necessitam às vezes buscar na história um quadro abrangente para poderem situar seus objetos de pesquisa. Refiro-me, especificamente, à Educação (área de formação e atuação do autor do ensaio) e à Geografia (cabendo notar, a propósito, que o ensaio foi originalmente publicado em um periódico dessa área). Em outras palavras, muitos trabalhos, nessas duas áreas, têm adotado, até os dias atuais, em suas referências à história de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul, a perspectiva proposta por Alves – a qual portanto parece ser tida, nesses casos, como “a palavra da História”<sup>4</sup>.

É nesse contexto que considero oportuno e, de certo modo, necessário o presente trabalho. Embora o ensaio em questão já tenha sido analisado e criticado em alguns de seus aspectos, tais reparos encontram-se dispersos. Assim, apoiado, tanto quanto me foi possível, na (ainda pequena) historiografia econômica mato-grossense/sul-mato-grossense, busco aqui contribuir para uma revisão de conjunto desse modelo interpretativo, e procuro igualmente apresentar, como alternativa, algumas sugestões de método com vistas ao estudo das importantes problemáticas apresentadas pelo autor<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Limitava-se, praticamente, às obras de Ana Célia Castro (*As empresas estrangeiras no Brasil*, 1979) e Alcir Lenharo (*As tropas da moderação*, 1979). No tocante à historiografia acadêmica sul-mato-grossense, o diálogo era limitado a uma única obra de Valmir Corrêa (1976).

<sup>4</sup> Um bom exemplo, a esse respeito, é uma recente tese de doutorado em Geografia, que acaba de ser publicada (cf. Moretti, 2006, esp. p. 24-28). No mesmo sentido, v. diversos trabalhos produzidos no âmbito do programa de pós-graduação em Educação da UFMS.

<sup>5</sup> Considero importante deixar claro que encaro esta como uma tarefa essencialmente intelectual – necessária, a meu ver, nos quadros do saudável debate acadêmico. Assim, manifesto meu respeito pessoal e profissional pelo autor, bem como meu reconhecimento por seu esforço: apoiado, em boa medida, em fontes documentais, ele se animou a abrir uma “picada” interpretativa em função da qual todos nós, estudiosos da história mato-grossense/sul-mato-grossense, pudemos aprender (pois não só com os acertos se aprende, mas sobretudo com os equívocos próprios e dos outros).

Para situar adequadamente os raciocínios de Alves, convém efetuar aqui uma rápida digressão. Na região considerada (imemorialmente habitada por numerosos grupos indígenas), a efetiva implantação da colonização luso-brasileira começou pela porção norte (correspondente ao atual estado de Mato Grosso), em decorrência da descoberta, ocorrida em 1719, de jazidas auríferas nas imediações da atual cidade de Cuiabá (embora a porção sul dessa região, correspondente ao atual estado de Mato Grosso do Sul, houvesse sido percorrida por conquistadores espanhóis já no século XVI, e pelos bandeirantes no século seguinte). Desde então, as comunicações entre essa região e o sudeste da América portuguesa se fizeram por caminhos internos, sejam as célebres monções, seja o caminho terrestre aberto ainda no século XVIII, ligando Cuiabá a Goiás e daí a Minas, Rio de Janeiro e São Paulo. No século seguinte, quando a criação extensiva de gado bovino, já praticada na porção norte, se implantou também na porção sul da região, outros caminhos terrestres foram abertos, ligando diretamente essa última porção tanto a Minas Gerais como a São Paulo (cf. Leite, 2003).

Nesse contexto, eram frequentes as queixas dos dirigentes e outros observadores da situação da capitania (depois província) com relação à precariedade de tais meios de comunicação, queixas essas que bem cedo, ainda no início do século XIX, se traduziram na reivindicação da abertura da navegação pelo rio Paraguai – a qual permitiria, via estuário do Prata, uma ligação com o litoral do sudeste que, embora mais longa, era muito mais prática, rápida e barata que aquela oferecida pelos caminhos internos. Tal reivindicação constituiu, de fato, um dos principais elementos das complexas e contraditórias relações entre o Império do Brasil e a República do Paraguai, sendo que somente ao final dos anos 1850 o Império logrou obter o direito de trafegar pelo trecho paraguaio do rio Paraguai. Essa navegação foi interrompida durante a Guerra, entre 1864 e 1869, e foi retomada, de modo mais desembaraçado, ao fim da mesma guerra, quando o referido rio foi aberto à livre navegação internacional.

É nesse contexto, portanto, que se situam os principais raciocínios do autor, o qual corretamente aponta os efeitos econômicos advindos dessa abertura: a) o “sensível barateamento das mercadorias” e o incremento da atividade comercial em Mato Grosso (como “parte de um movimento generalizado, só explicável em escala mundial, determinado pelos baixos custos de produção, viabilizados pela fábrica moderna, e pelos baixos custos dos transportes, propiciados pela navegação a vapor”, cf. Alves, 1984, p. 18); b) o incremento dessa navegação, em torno da qual passava a desenvolver-se “toda a vida econômica” da província e que “facilitava o escoamento da produção, assim como a importação das mercadorias indispensáveis à região, inclusive maquinaria moderna”; nesse contexto Alves inclui a modernização da agroindústria açucareira (restrita, no caso, à porção norte), mediante a importação de equipamentos que

“rivalizava[m] com os mais modernos do Nordeste” (id., p. 19); c) os avanços no aproveitamento do imenso rebanho bovino da província, sobretudo aquele do Pantanal, destacando-se, a esse respeito, o moderno estabelecimento fundado em 1873, por investidores platinos, na localidade de Descalvados (no atual município de Cáceres, em Mato Grosso, às margens do rio Paraguai) – estabelecimento esse voltado inicialmente à produção de charque e, depois, de extrato e caldo de carne, exportados para a Europa (p. 20); d) enfim, o crescimento do núcleo urbano de Corumbá, que, graças a sua estratégica posição às margens do rio Paraguai, passou da condição de uma pobre vila fronteiriça a um animado centro comercial, que se tornaria, mais para o fim do século, o principal da província (p. 21-22).

Desse modo, segundo o autor, até o final da década de 1920 a economia mato-grossense seria dominada pelo capital comercial, isto é, os “comerciantes mato-grossenses”, proprietários das *casas comerciais* estabelecidas em Corumbá e outros centros urbanos da região (sobretudo Cuiabá, Cáceres, Miranda e Aquidauana). Nesse contexto, ainda conforme o autor, ocorreria em Mato Grosso (cuja economia até então se baseava na produção de gado bovino magro, destinado à engorda nas invernadas de Minas Gerais) um “incipiente processo de diversificação da produção” (op. cit., p. 54), especialmente com a extração da erva-mate (na porção sul) e da borracha (na porção norte), a produção de caldo e extrato de carne e a modernização da indústria açucareira. Utilizando como fontes os anúncios das casas comerciais publicados no *Album graphico de Matto-Grosso* (1914), o autor estabelece uma relação de causa e efeito entre o domínio dos comerciantes e o conjunto do referido processo de diversificação da produção, embora efetuando ressalvas: “à exceção das primeiras usinas de açúcar e do estabelecimento de Descalvados, todas as novas atividades econômicas exploradas na região tiveram algum suporte da casa comercial”, a qual, portanto, “constituiu o fator que impulsionou e catalisou a diversificação da produção” (p. 26-27). O auge do domínio desses comerciantes é situado pelo autor na virada do século XIX para o XX, quando a casa comercial

monopolizava a navegação e o comércio de importação e exportação de mercadorias; através do crédito, financiava a exploração de novas atividades econômicas em Mato Grosso ou a expansão das existentes, aproximando-se, em seu funcionamento, do próprio *banco*; finalmente, começava a participar diretamente da produção, arrendando e comprando terras para extrair a borracha e explorar a pecuária extensiva (Alves, 1984, p. 31-32; grifo do original).

O domínio das casas comerciais seria contudo desafiado, segundo o autor, pela entrada em cena, exatamente nessa época, do *capital financeiro* internacional, isto é,

o *capital monopolista*, típico da nova fase em que então ingressava o capitalismo em escala mundial (o imperialismo).

Inicialmente, o capital financeiro teria utilizado como “canal” as próprias casas comerciais, que se tornam então “representantes” (isto é, intermediárias) de bancos “nacionais e estrangeiros” (op. cit., p. 39). Logo em seguida, entretanto, esse capital se faria diretamente presente na região, por meio de “empresas de produção e de transporte” (p. 40). Com isso se desgastaria o poderio das casas comerciais, que se veriam excluídas dos circuitos de produção e comercialização das empresas pertencentes ao capital monopolista (p. 49). Torna-se a partir de então desnecessária a existência de uma classe de “capitalistas mato-grossenses”, e “já não mais surgem burgueses nacionais” (p. 43). Nos quadros da “divisão internacional do trabalho”, o imperialismo teria imposto a Mato Grosso uma “divisão regional” pela qual a “vocação natural” da região residiria simplesmente na exporta o de gado bovino em p , o que, na prática, “estrangulou o incipiente processo de diversifica o da produ o” e “terminou por destruir em definitivo os últimos focos de poder da casa comercial” (p. 54).

A esse raciocínio geral, o autor acrescenta ainda uma outra idéia muito importante em seu esquema: a economia mato-grossense teria sido objeto de uma disputa entre dois diferentes “p los” imperialistas: um situado na região platina e o outro no “eixo São Paulo-Santos” (op. cit., p. 65). Desde o início do século XX, escreve Alves, vinha se desenvolvendo em Mato Grosso a indústria do charque, por meio de “empresas monopolistas” que tinham suas sedes em Buenos Aires ou Montevidéu, isto  , os centros que efetuavam a “media o entre a produ o mato-grossense e o capital financeiro de origem inglesa” (p. 64-65). Entretanto, “grupos monop licos sediados em São Paulo” adquiriam terras em Mato Grosso e começavam a investir no melhoramento do rebanho bovino da região, o que passava a “tornar viável seu aproveitamento industrial nos frigoríficos de São Paulo”; nessa competi o, os frigoríficos teriam levado a melhor, provocando “a decadência e sucessiva estagna o da indústria do charque, depois de 1925” (p. 66). O transporte do gado (isto  , a matéria-prima supostamente subtraída às charqueadas para ser encaminhada aos frigoríficos) se faria, conforme o autor, pela estrada de ferro *Noroeste do Brasil*, que, inaugurada em 1914, ligava o sul de Mato Grosso a Bauru (SP) e daí às cidades de São Paulo e Santos. Desse modo, o “assalto final” do imperialismo contra as casas comerciais mato-grossenses teria partido do “pólo imperialista” de São Paulo e consistiria na “rede de transportes” que os “grupos monop licos sediados em São Paulo impuseram” a Mato Grosso. A inaugura o da Noroeste teria sido o “momento culminante” dessa rede, a qual logo se consolidaria “com as estradas de rodagem que alimentavam essa ferrovia”. Desse modo, a ferrovia e as rodovias “venceram os rios”, e o resultado dessa luta teria sido expresso, por um

lado, no desenvolvimento da cidade de Campo Grande (situada sobre a ferrovia) e, por outro, na decadência de Corumbá, pólo do comércio fluvial (p. 70).

Embora conceda um peso importante às questões relacionadas à indústria do charque, é, contudo, no âmbito da economia ervateira que Alves situa a “expressão mais elaborada” das “contradições existentes entre a casa comercial e as empresas monopólicas”. Ele de fato aponta, como uma das empresas do “capital financeiro”, a Companhia Mate Laranjeira, organizada no início dos anos 1890 sob o domínio acionário do Banco Rio e Mato Grosso, comandado pela oligarquia mato-grossense dos Murtinho (Joaquim e seus irmãos). Como detentora do virtual monopólio dos ervais nativos do extremo sul do estado (onde chegou a controlar, mediante arrendamento, cerca de 5 milhões de hectares de terras devolutas), a Companhia, segundo o autor, tinha contra si os comerciantes pelo fato de que, por seu poderio, ela prescindia totalmente de intermediários em suas operações, tanto industriais quanto comerciais. Nesse confronto, prossegue Alves, entrariam como “massa de manobra” os milhares de migrantes que chegavam à região e se estabeleciam, como *posseiros*, na área da concessão ervateira (tratava-se no caso, majoritariamente, de migrantes vindos do Rio Grande do Sul, principalmente em decorrência da Revolução Federalista de 1893-95). Com o objetivo de “retalhar” os ervais nativos e entregá-los a produtores pequenos e médios, que então cairiam sob sua dependência, os comerciantes teriam portanto buscado utilizar a seu favor os choques entre a Companhia e os posseiros (Alves, 1984, p. 51-54).

No curso desses conflitos, conhecidos como a “questão do mate”, embora a Companhia tenha logrado garantir o direito de continuar arrendando uma extensa área, os posseiros igualmente obtiveram, por lei, o direito de adquirir suas glebas, mediante compra ao Estado (1915). Para Alves, contudo, tal lei, embora aparentemente consistisse numa “vitória dos pequenos posseiros”, teria representado, na verdade, uma vitória da empresa: na medida em que ela controlava os meios de transporte necessários à comercialização da erva, os posseiros teriam sido obrigados a “girar sob a órbita” da Companhia, como fornecedores de erva e mesmo como “reserva de mão-de-obra”. Desse modo, uma vez que não levou à eliminação pura e simples da empresa, “a solução da ‘questão do mate’ correspondeu a uma derrota para os comerciantes” (op. cit., p. 53-54).

Em decorrência de tudo isso, enfim, de acordo com o autor, em fins da década de 1920 “estava bastante avançado o processo que transformou os comerciantes mato-grossenses em proprietários de estabelecimentos puramente comerciais e/ou de fazendas de criação de gado”; na mesma época, “Mato Grosso, em correspondência, assumira sua ‘vocalização econômica’”, voltando, agora sob a “hegemonia plena” do capital financeiro, a “pautar-se por sua condição de região basicamente exportadora de gado bovino em pé” (op. cit., p. 72-73).

Alves se equívoca, a meu ver, ao tentar aplicar *direta e imediatamente*, à história mato-grossense/sul-mato-grossense, conceitos derivados da análise do capitalismo em escala global – desprezando, em grande medida, as *mediações* entre as determinações universais e as especificidades nacionais e regionais. Desse modo, pode-se dizer que estamos aqui em face de um dos “mecanicismos e reducionismos economicistas” apontados por Emília Viotti da Costa como contrafações do materialismo histórico (Costa, 1994, p. 12), ou, em outras palavras, um dos “delírios oniscientes” que, de acordo com Fragoso & Florentino, costumavam acometer a História Econômica, levando-a a acreditar que podia “tudo explicar e determinar” – ao preço, contudo, de se afastar “da história, dos historiadores e dos homens” (1997, p. 36).

De fato, o desenvolvimento da reflexão historiográfica, sobretudo no último quartel do século XX, tornou extremamente problemáticas algumas das antigas pretensões do materialismo histórico. Por outra parte, conforme também assinala Costa, as críticas ao materialismo, embora inicialmente válidas, “freqüentemente levaram a um total subjetivismo, à negação da possibilidade de conhecimento e até mesmo ao questionamento dos limites entre história e ficção” (Costa, 1994, p. 12-13). Nesse contexto, penso que essa autora está correta ao postular “uma nova síntese”, que seja “centrada na teoria da práxis enriquecida pelas novas experiências” e trate de evitar “todas as formas de reducionismo e reificação, sejam eles econômicos, lingüísticos ou culturais” (Costa, 1994, p. 13 e 26; v. tb. Arruda, 1996). Com efeito, como nota outro autor, “as ciências sociais, entre elas a história, não estão condenadas a escolher entre teorias deterministas da estrutura e teorias voluntaristas da consciência” (Cardoso, 1997, p. 23).

Em meu entender, por tais caminhos pode-se efetivamente almejar “a construção de uma história econômica sutil e complexa”, a qual, embora se mantenha “sempre referida a uma totalidade”, renuncie aos citados “delírios oniscientes” para incorporar inclusive referenciais além dos “puros” mecanismos econômicos (cf. Fragoso & Florentino, p. 35). De fato, tratando-se especialmente do caso de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul, isto é, áreas fronteiriças, creio ser possível afirmar que nada se poderá compreender de sua história caso se deixe de levar em conta, por exemplo, a forte dimensão *política* de muitos dos principais eventos e processos que ali tiveram (e ainda têm) lugar<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Para ficar só no período após a Independência, vale lembrar, com Moraes, que a idéia de controlar o território, e assim “construir o país”, “atuou como forte cimento na manutenção da unidade e integridade da antiga colônia”; pelo “projeto nacional” assim delineado, tratava-se de “construir a nação na expansão territorial”, com o que se justificava, ao mesmo tempo, “o Estado forte e centralizador” que deveria “conduzir e comandar o processo” (2005, p. 140).

Tendo tudo isso em vista, e passando à análise do caso específico em questão, acredito ser inegável a importância que teve, para as transformações econômicas ocorridas em Mato Grosso/Mato Grosso do Sul, a abertura da navegação pelo rio Paraguai. Tal abertura, e a conseqüente vinculação com os circuitos comerciais platinos, foi, com efeito, a responsável direta pelo início das atividades de natureza industrial na região correspondente ao atual Mato Grosso do Sul, a saber, as charqueadas e a indústria extrativa de erva-mate. A exploração dos ervais nativos do SMT (que consistia na extração, propriamente dita, e no primeiro beneficiamento da erva, chamado *cancheamento*) se fez em função do mercado argentino, que absorvia quase a totalidade da produção; o empresário Tomás Laranjeira, sucedido pela Companhia Mate Laranjeira, atuava em associação, formal ou informal, com estabelecimentos situados em Buenos Aires, encarregados do beneficiamento final do produto e sua colocação no mercado (v. Corrêa Filho, 1926). Também a produção de charque, impulsionada ainda no século XIX por empresários platinos, tomou maior impulso, na primeira década do século XX, mediante investimentos principalmente de capitais provenientes do Uruguai.

No entanto, a meu ver, Alves superestima, tanto quantitativa quanto qualitativamente, as transformações verificadas após a liberação da navegação – e, no mesmo passo, supervaloriza também os papéis desempenhados tanto pelo capital comercial quanto pelo “capital financeiro”.

É certo que, no tocante àquelas transformações, os exageros nas apreciações efetuadas pelo autor podem ser atribuídos, em parte, à forte impressão causada pelo contraste entre os contextos anterior e posterior à abertura da navegação<sup>7</sup>. Na verdade, o dinamismo econômico revelado após a abertura foi muito modesto, e somente adquire certa significação no confronto com a modéstia, ainda maior, dos padrões da economia mato-grossense no período anterior<sup>8</sup>. De fato, na avaliação de Garcia, a “forte presença do capital mercantil” em Mato Grosso, após a Guerra do Paraguai, decorria na verdade, “em larga medida”, das políticas do governo central, que isentou temporariamente de impostos o comércio mato-grossense e efetuou na província vultosos gastos militares (Garcia, 2001, p. 122). Assim, como notou Borges, até o final do século XIX o valor das importações realizadas por Mato Grosso superava, em muito, o valor das exportações, de modo que ainda então (mesmo ressaltando-se a costumeira prática do contrabando)

---

<sup>7</sup> Nesse sentido, tais apreciações exageradas foram, em determinados momentos e em variados graus, compartilhadas por outros autores (dos quais, aliás, não me excluo).

<sup>8</sup> De modo indireto e contraditório, Alves parece admitir tais exageros ao mencionar o caráter limitado da pauta de exportações de Mato Grosso, até o final do século XIX, motivo pelo qual era “débil” a “articulação da região com os centros dinâmicos do comércio mundial” (p. 25-26).

essa economia dependia, para sustentar-se, dos recursos remetidos pelo governo central. Assim, foi apenas ao longo dos anos 1890 que a “relativa estagnação produtiva de Mato Grosso” começou a ser superada (Borges, 2001, p. 44-46)<sup>9</sup>.

Mas tais exageros decorrem também, por outro lado, do afã de incluir as realidades da região nos esquemas teóricos adotados. Assim, com base nos poucos casos citados, referentes à “implantação da indústria moderna na região”, o autor avalia, por exemplo, que Mato Grosso se tornava uma “grande frente de investimentos” e estava já então “transitando do período manufatureiro para o da maquinaria industrial” (p. 23). Nesse contexto, o contingente de paraguaios que emigrou para Mato Grosso, após a guerra, chega a ser considerado um “proletariado”, como “necessário antípoda” dos capitais então igualmente encaminhados para a província – quando, na verdade, esse contingente era formado, de acordo com uma fonte citada pelo próprio autor, por “vivandeiros” que estavam, em sua maior parte, acostumados “a viver da magra etapa dos soldados” brasileiros que ocupavam Assunção e que por isso os seguiram quando esses soldados, em 1876, foram removidos dali para Mato Grosso (apud Alves, 1984, p. 22-23).

Já com relação ao domínio do capital comercial sobre o conjunto da economia mato-grossense, na época, pode-se dizer que essa é uma interpretação que encontra apoio na historiografia (cf. Corrêa, 1980, 1999; Garcia, 2001; Borges, 2001). Mesmo assim, parece a meu ver não-demonstrada uma das principais premissas do pensamento de Alves, a saber, aquela segundo a qual as casas comerciais estariam promovendo um saudável movimento de “diversificação da produção” (o que, no caso, explicaria a consternação com a suposta derrota que lhes teria sido posteriormente imposta pelo “capital financeiro”). Garcia, por exemplo, vai no sentido oposto, afirmando que, no período após a Guerra do Paraguai, o capital mercantil “não estava ancorado em uma atividade produtiva forte, que lhe desse sustentação” (Garcia, 2001, p. 122); assim, o autor menciona o “quadro de atraso na atividade produtiva” mato-grossense para dizer que, nesse contexto, “o domínio do comércio sobre a economia provincial era sinônimo do seu atraso” (id., p. 100).

De fato, no tocante à citada “diversificação” aparecem, no esquema de Alves, a rigor, apenas as atividades extrativas (erva-mate e borracha). As atividades industriais propriamente consideradas “modernas” (Descalvados e as usinas de açúcar) são dadas

---

<sup>10</sup> Outra faceta daquela exagerada avaliação aparece na explicação de Alves para a presença, no ramo do transporte fluvial, de empresas ligadas (real ou supostamente) ao “capital financeiro”, as quais teriam contribuído para sufocar as casas comerciais ao retirar delas uma das fontes de seu poderio, a saber, o “monopólio sobre a navegação”. Na impossibilidade de tratar dessa questão, nos limites deste texto, remeto o leitor a Queiroz, 2004, p. 334-335; Souza, 2001, p. 25-26; Reynaldo, 2000, p. 96-118; Oliveira, 2005.

como iniciativas alheias ao capital comercial, conforme já visto. Já no que toca à produção de charque (vista como a principal possibilidade de Mato Grosso escapar do triste lugar que lhe estaria reservado na “divisão regional do trabalho”), seu desenvolvimento é explicitamente colocado, pelo próprio autor, como um fruto de investimentos de “empresas monopolistas” ligadas ao “pólo imperialista” platino, como já foi igualmente visto.

Desse modo, o que parece ficar claro é que o autor *idealiza* a categoria dos “comerciantes mato-grossenses”, isto é, o “grande comerciante dos portos” (cf. Alves, 2003, p. 78). Esse novo tipo de comerciante, diz ele, surgido em Mato Grosso após a abertura da navegação, correspondia já ao tipo produzido pela Revolução Industrial, isto é, pela era da maquinaria, e se sentia portanto à vontade no novo contexto de mercadorias padronizadas, negociadas no “abstrato mercado futuro”<sup>10</sup>; cosmopolita, ele “expressou, no plano político, a sua forma universalista de conceber o mundo e o homem”, compondo enfim uma categoria que teria sido “marcada pelo universalismo e pelo engajamento na luta pelo progresso material” (Alves, 2003, p. 66-67, p. 78). Tal idealização fica especialmente caracterizada quando se observa que as relações entre as casas comerciais e os produtores locais (e, na verdade, também os consumidores) situavam-se nos termos de uma dominação verdadeiramente odiosa. Assim, o próprio Alves menciona o “domínio exercido sobre os produtores regionais, estreitamente dependentes das frotas das casas comerciais para efeito de abastecimento e de escoamento de seus produtos”, acrescentando que o “pronto atendimento ao produtor” era “condicionado ao seu grau de resistência às condições de compra e de transporte impostas pelos comerciantes” (1984, p. 51). Menciona também a “ação implacável” dos mesmos comerciantes, refletida nos elevados juros cobrados aos produtores, a tal ponto que estes últimos, segundo o autor, “ansiavam” pela presença de autênticos bancos na região (1984, p. 39). Lúcia S. Corrêa, por sua vez, falando especificamente de Corumbá, registra a prática costumeira, por parte dos comerciantes, do contrabando, do açambarcamento de gêneros agrícolas, da sonegação de impostos e da especulação, inclusive com medicamentos, por ocasião das freqüentes epidemias que grassavam na cidade (Corrêa, 1980, esp. p. 82 e ss.)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> O autor contrapõe esse segmento aos comerciantes mato-grossenses de velho tipo, isto é, o que ele chama “comerciantes de físicos”, dependentes, para suas transações, da presença física das mercadorias.

<sup>11</sup> Para uma ampla análise, não-idealizada, dos efetivos contornos sociais das transformações então verificadas em Corumbá, v. Souza, 2001.

A idealização, com novas contradições, aparece também em outras formas pelas quais Alves caracteriza essas casas comerciais. Por um lado, são englobados num mesmo conjunto, sem distinções, todos os proprietários de casas comerciais, fossem eles naturais da própria região ou estrangeiros chegados após a abertura da navegação (cf. Alves, 2003, p. 63) – o que constitui uma solução coerente com o método utilizado pelo autor, que valoriza o universalismo (representado neste caso pelo capital) em face do nacionalismo ou do regionalismo. Por outro lado, Alves postula, como vimos, um antagonismo entre essas casas comerciais e o “capital financeiro”.

No entanto, tudo parece indicar que essas casas comerciais não foram simplesmente um “canal” inicialmente utilizado pelo capital internacional mas sim, em boa parcela, manifestações plenas da presença desse capital. Embora tais casas não tenham sido ainda, infelizmente, objeto de estudos acadêmicos aprofundados (cf. Targas & Queiroz, 2006), parece possível extrair algumas conclusões a partir das informações existentes acerca das datas de implantação desses estabelecimentos em Mato Grosso.

Dentre 34 casas comerciais com anúncios publicados no citado *Album graphico* (1914), pode-se identificar, pelos próprios anúncios, as datas do estabelecimento de 22. Dessas, nota-se que nada menos que 12 foram fundadas entre 1895 e 1912 – ou seja, precisamente o período que, conforme se sabe e o próprio autor indica, corresponde à intensificação da presença do capital estrangeiro na região. Ademais, essas casas trazem, em sua maior parte, nomes característica ou declaradamente estrangeiros (alemães, italianos e espanhóis): Stöffen, Schnack, Müller e Cia. (Corumbá, 1898)<sup>12</sup>; Víctor Lasclotas (Porto Murinho, 1898); Monaco, Piñon e Cia. (Corumbá, 1902); Feliciano Simon (Corumbá, 1907); Ângelo Rebuá e Irmão (Miranda, 1908); Josetti e Cia. (Corumbá, 1909); Raphael Orrico (Aquidauana, 1910)<sup>13</sup>.

Desse modo, parece impossível separar tais casas do processo mais amplo que inclui a presença daquilo que o autor chama de “empresas do capital financeiro” – restando, ao contrário, aparentemente clara a íntima vinculação desses comerciantes com a expansão (industrial/comercial) então empreendida por seus países de origem<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Essa empresa estava presente também na Bolívia, tendo sua matriz em Puerto Suárez e filiais em várias outras localidades (cf. *Album graphico*, anúncio da empresa na parte final do volume).

<sup>13</sup> Vale notar que também nas empresas fundadas antes de 1895, bem como naquelas para as quais não se indica a data de fundação, há várias com nomes de estrangeiros, isto é, alemães, italianos, espanhóis e também lusitanos.

<sup>14</sup> Semelhante vinculação, na verdade, é apontada por Valmir Corrêa já com relação aos primeiros comerciantes a se instalarem em Mato Grosso após a abertura do rio Paraguai, ainda em fins da década de 1850: a atuação de tais “mascates fluviais”, “em especial imigrantes europeus”, “representou de fato o ponto final da cadeia imperialista, ao incorporar a distante província de Mato Grosso ao mercado dos produtos industrializados da Europa” (Valmir Corrêa, 1999, p. 23-24).

O processo, provavelmente, é um só, podendo-se supor que os comerciantes estrangeiros em Mato Grosso, nessa época, ligavam-se a esquemas similares aos indicados por Takeya com relação a uma casa comercial instalada por franceses no Ceará. Essa autora, de fato, identificou uma extensa rede de informações que, passando pelos círculos econômicos e governamentais da França, municiava a montagem das “casas comerciais que, de fato, viabilizaram a expansão comercial francesa” (Takeya, 1992, p. 331-332).

No caso de Mato Grosso, tais raciocínios, ao que parece, poderiam ser aplicados para explicar a presença tanto das casas alemãs como também as de outros países, “menores”. Nessa época, de fato, segundo Normano, “a Alemanha estava lutando para penetrar [no mercado sul-americano] com o fim de dividir o mercado com os velhos fornecedores e clientes: a Inglaterra e a França”; “partindo do sul”, a presença alemã estava se “aproximando cada vez mais dos Algarismos da Inglaterra na Argentina, Chile, Brasil, Uruguai, Paraguai e Bolívia” (Normano, 1944, p. 22-23). “Mas”, acrescenta o autor, “as outras nações” – “tais como: Espanha, Portugal, Itália” – “também lutavam para conseguir entrar no mercado” (id., p. 22). A mesma idéia é ainda enfatizada pelo autor em outro local, onde afirma: “os vários rivais políticos [da Grã-Bretanha] fizeram sua entrada no Continente – a nação francesa de ‘rentiers’ e a Alemanha com o seu estado industrial. Mas havia ainda lugar bastante para os países menores – a Bélgica<sup>15</sup>, a Holanda, a Espanha, a Itália” (id., p. 55).

Ademais, parece também problemática a suposição, implícita, de que os comerciantes constituíam um conjunto homogêneo, capaz, por exemplo, de atuar politicamente como um bloco (o “capital comercial”). O equívoco, no caso, não estaria na operação de juntar numa mesma categoria, como foi dito acima, os estrangeiros e os “naturais da terra”. A identidade de interesses entre integrantes desses dois conjuntos parece não só possível como altamente provável – como, aliás, indica Hobsbawm ao mencionar a presença, nos países periféricos, dos “comerciantes agentes de potências estrangeiras – locais, importados da Europa ou ambos” (1988, p. 99)<sup>16</sup>. Isso, contudo, não elimina a probabilidade da ocorrência de conflitos de interesses entre os comerciantes (fossem eles estrangeiros ou nativos), de modo que, inclusive por esse motivo, diferentes

---

<sup>15</sup> A respeito dos peculiares interesses belgas na região, nessa época, v. Garcia, 2005.

<sup>16</sup> Contudo, não deixa de ser interessante notar que Lúcia S. Corrêa assinala, no segmento dos comerciantes, o peso particular dos estrangeiros, os quais, em vista de suas condenáveis práticas (conforme já visto), chegaram a ser objeto de movimentos locais de sentido “nativista”, de “reação ao estrangeiro”, isto é, contra “o restrito grupo de estrangeiros que controlavam o grande comércio de Corumbá” (Corrêa, 1980, p. 99). Takeya por sua vez menciona, no caso que analisou, “protestos dos comerciantes nativos” com relação aos estrangeiros (1992, p. 333).

comerciantes tenderiam a desenvolver diferentes relações com as oligarquias politicamente dominantes no estado.

Do mesmo modo, Alves superestima também a presença (e conseqüentes efeitos) do “capital financeiro” na região<sup>17</sup>. Em seu ensaio, consta uma longa relação de “empresas ligadas diretamente ao capital financeiro, implantadas em Mato Grosso entre 1891 e 1929” (p. 41-42). É uma lista que, à primeira vista, causa de fato uma certa impressão, tanto que o próprio Borges, que a reproduz, avalia que “a presença do capital financeiro em Mato Grosso é inquestionável e, com certeza, deve ter sufocado o capital mercantil local” (Borges, 2001, p. 128). Penso, contudo, ser mais correto e produtivo reter e destacar outros aspectos assinalados pelo citado autor, em sua crítica de algumas das proposições de Alves. De fato, Borges observa que “a presença direta do capital estrangeiro em Mato Grosso foi de duração limitada, pelo menos nos níveis extraordinariamente elevados dos anos que precedem a Primeira Guerra Mundial”, o que “se explica, afinal, pela própria expansão dos mercados financeiros internacionais na década que precede a eclosão da Primeira Grande Guerra”; concluindo, Borges assinala enfim que o capital financeiro “não ‘*substituiu*’ [...] as classes sociais internas: o crescimento do poder dos pecuaristas e de comerciantes de novas áreas expressa esse fato” (p. 129; grifo do original).

Em outras palavras, parece possível dizer que Alves toma como duradoura e definitiva uma presença que, na maior parte dos casos, foi apenas episódica e transitória, como especialmente no caso das várias empresas ligadas à extração da borracha e à exploração de minérios (ouro, diamante e manganês). Assim, das 29 empresas que aparecem na referida lista, parecem ter subsistido, na verdade, apenas 8 ou 9 (proprietárias de fazendas estabelecidas no SMT com a finalidade de explorar a pecuária), além da Companhia Mate Laranjeira (cujas eventuais ligações com o capital financeiro precisam ainda ser, na verdade, melhor elucidadas).

Com relação especificamente à economia ervateira, deve-se dizer que a proposição de Alves, acerca do apoio de representantes do capital comercial à tese do

---

<sup>17</sup> Na verdade, tal postura aparece já quando, mencionando o processo de concentração do capital, em escala mundial, o autor simplesmente subscreve a avaliação original de Lênin, concluindo que, “num mundo já dominado pelos oligopólios, com a emergência do capitalismo monopolista”, já “não havia mais lugar para a lei da oferta e da procura, para a livre concorrência, enfim” (cf. p. 23-24). Veja-se, a propósito, a seguinte observação de Hobsbawm: “o controle do mercado e a eliminação da concorrência constituíam apenas um aspecto de um processo mais geral de concentração capitalista, e não eram nem universais nem irreversíveis: em 1914 houve uma concorrência muito mais acentuada nos setores petrolífero e siderúrgico norte-americanos do que houvera dez anos antes. Neste sentido, é ilusório falar, em relação a 1914, daquilo que por volta de 1900 era claramente identificado como sendo uma nova fase do desenvolvimento capitalista, como ‘capitalismo monopolista’” (1988, p. 70).

fracionamento dos ervais, apresenta efetivos elementos de verossimilhança. Num artigo publicado no citado *Album graphico*, o político mato-grossense Brandão Júnior, partidário desse fracionamento, defendia enfaticamente o papel que, nessa hipótese, seria exercido pelos comerciantes: “A exportação compete ao comércio, a quem incumbe o papel de intermediário entre o produtor e o consumidor. E no caso do mate, o comércio, certo, não se deixará preterir, porque ninguém poderá preencher esta função com mais vantagem que ele”. Na verdade, a crer em Brandão Júnior, o interesse dos comerciantes estaria radicado mais precisamente no mercado consumidor a ser criado pela renda proveniente da exportação da erva. Segundo esse autor, de fato, em casos como o do mate “o comércio limita-se, quase sempre, a um lucro muito insignificante, acontecendo muita vez não pretender outra recompensa além do fornecimento de mercadorias de consumo aos vendedores de produtos a exportar” (Brandão Júnior, 1914, p. 429).

Isso evidentemente não deve significar, conforme já assinalai há pouco, que se tratasse aí de uma postura de “bloco”, pela qual os comerciantes, enquanto “burguesia mato-grossense”, estariam confrontando o “capital financeiro”. O fato concreto é que o negócio da erva-mate era extremamente lucrativo, especialmente para os padrões da época e do lugar, uma vez que o produto era de boa qualidade e o mercado consumidor forte e garantido. Além disso (embora esse ponto, como tantos outros, não esteja estudado), pode-se supor que entre os próprios industriais e distribuidores da erva-mate na Argentina houvesse interesse em furar o “bloqueio” ao mate sul-mato-grossense exercido pela companhia monopolista e seus associados portenhos<sup>18</sup>.

Seja como for, o que me parece, por outro lado, já suficientemente demonstrado é que Alves subestima o significado da presença de novos atores (os ex-posseiros) no universo ervateiro. Relativamente cedo, de fato, a exportação da erva parece haver logrado emancipar-se da dependência dos esquemas de transporte monopolizados pela Companhia, por meio de uma curiosa (e, até certo ponto, inesperada) conexão entre a estrada de ferro Noroeste do Brasil e a navegação do rio Paraguai. Com efeito, já em 1930 o presidente do estado menciona o vulto da exportação de erva-mate através da ferrovia: o mate, diz ele, vem “em caminhões de Ponta Porã para Campo Grande, donde é conduzido pelos trens da Noroeste até Porto Esperança [no rio Paraguai] e aí embarcado para o Rio da Prata. Embora não seja esse o caminho mais curto, é o preferido por ser o mais econômico” (apud Queiroz, 2004, p. 420; “mais econômico”, entenda-se, em face da impossibilidade de se recorrer aos circuitos monopolizados

---

<sup>18</sup> Vale lembrar que a Argentina, o grande mercado consumidor da erva-mate, não possuía senão uma pequena extensão de ervais nativos, e até pelo menos a década de 1930 dependia quase totalmente da importação (v. Figueiredo, 1968).

pela Companhia, que já nessa época utilizava o rio Paraná, acima e abaixo das Sete Quedas, como sua rota de exportação). Assim, os transportes de erva-mate efetuados pela ferrovia giraram, na segunda metade da década de 30, em torno de um terço do total da produção exportada por Mato Grosso (Queiroz, 2004, p. 420)<sup>19</sup>.

Ademais, o espaço da Companhia Mate continuou a ser cada vez mais restringido, devido, entre outras coisas, à ação do Estado nacional brasileiro – movido, no caso, por preocupações que se inscrevem tanto no âmbito da economia quanto no da política (cf. Lenharo, 1986). Em sua política de “nacionalização das fronteiras”, parte da chamada “Marcha para Oeste”, o Estado Novo de Vargas recusou-se a renovar os arrendamentos da Companhia. Ao mesmo tempo, com a criação, em 1938, do Instituto Nacional do Mate, os produtores independentes foram estimulados a se organizarem em cooperativas e passaram a contar (em medida ainda a ser melhor avaliada) com financiamento e assistência técnica estatais. Desse modo, sabe-se que, a partir de fins dos anos 1940, a Companhia deixou a cena principal e esses produtores assumiram na prática a operação da economia ervateira (cf. Saldanha, 1986).

Resta enfim a analisar os elementos do esquema de Alves que parecem ter alcançado maior poder de disseminação, isto é, aqueles referentes ao suposto “assalto final” contra o poder da “burguesia comercial mato-grossense”, com seu pretense efeito de “estrangular” a diversificação produtiva então ensaiada. Como já foi dito, o autor atribui à Noroeste (dada como um “tentáculo” do “pólo imperialista” situado no sudeste brasileiro) o papel de algoz das perspectivas de desenvolvimento autônomo da região. Para o autor, a Noroeste teria sido pensada e construída com a finalidade principal de prover matéria-prima (gado bovino) aos frigoríficos instalados em São Paulo pelo capital financeiro, o que teria decretado o fracasso da tentativa de industrialização local representada pelas charqueadas. Um eloqüente indício de como tais afirmações de Alves continuam a ser apreendidas pode ser encontrado em uma recente obra, onde se lê o seguinte:

com a instalação da Ferrovia Noroeste do Brasil, ligando o centro industrial em pleno desenvolvimento (São Paulo) e o Mato Grosso [...], o domínio monopolista sobre a região transfere-se da região platina para o Sudeste brasileiro. Verifica-se, neste período, a falência das empresas de charque da região. O interesse do monopólio agora é pelo gado em pé, transportado pela ferrovia Noroeste do Brasil para ser abatido nos frigoríficos instalados em São Paulo (Moretti, 2006, p. 26).

---

<sup>19</sup> Sobre esse assunto, v. tb. Jesus, 2004.

Compreende-se que, no trabalho acima citado, tais temas, conforme observei de início, figuram apenas como elementos de composição de um “quadro abrangente” no qual o autor busca situar seu objeto precípua, que é inteiramente outro.

Tais afirmações, contudo, foram já largamente refutadas por pesquisas realizadas ao longo da década de 1990. Em primeiro lugar, não é possível atribuir à construção da Noroeste um sentido puramente econômico. Em dois trabalhos (concluídos um em 1992 e o outro em 1999, depois publicados, respectivamente, em 1997 e 2004), creio haver demonstrado que os interesses econômicos imediatos, ligados à movimentação de mercadorias entre São Paulo e Mato Grosso, não eram suficientes para explicar a construção dessa estrada. Na verdade, os eventuais efeitos econômicos da ferrovia apareciam, na época, claramente subordinados a interesses político-estratégicos do Estado nacional brasileiro (tanto que seu trecho sul-mato-grossense foi, desde o início, estatal, isto é, pertencente à União). O que se buscava era, essencialmente, uma ligação direta entre a fronteira sul-mato-grossense e o litoral atlântico brasileiro, de modo a se poder dispensar a via platina de acesso a Mato Grosso – a qual dependia do trânsito por dois países estrangeiros (o Paraguai e a Argentina) com os quais o Estado brasileiro mantinha relações nem sempre amigáveis e jamais confiáveis. Desse modo, o fato de a ferrovia haver atuado de modo poderoso no enfraquecimento da via platina constitui, antes de qualquer coisa, a própria concretização, em termos econômicos, de seu sentido político-estratégico: ela deveria ser, como foi, um “dreno” do tráfego efetuado pela calha do rio Paraguai, de modo a “nacionalizar” (direcionando-as para o sudeste brasileiro) as ligações econômicas e políticas mato-grossenses.

Outro equívoco consiste em afirmar que as charqueadas mato-grossenses teriam entrado em “falência” após a década de 1920. Em primeiro lugar, o processo de melhoramento do rebanho bovino mato-grossense, que poderia torná-lo apto ao aproveitamento nos frigoríficos paulistas, embora se tenha de fato iniciado na segunda década do século XX, não teve continuidade, sendo retomado, de modo significativo, apenas a partir da década de 1950 (Queiroz, 2004, p. 482-484). Assim, durante a primeira metade do século, a Noroeste praticamente não transportou gado gordo (isto é, pronto para o abate) de Mato Grosso para São Paulo. Ao contrário, os animais exportados pela via ferroviária se destinavam às invernadas situadas no oeste paulista, de onde, aí sim, seguiam para o abate nos frigoríficos (na verdade, dado o valor relativamente baixo do gado, a maior parte continuou a ser exportada no velho sistema das boiadas; cf. Queiroz, 2004, p. 395-411; Leite, 2003).

O mais importante a esse respeito é que, conforme assinala Nascimento, não se verificou a alegada falta de matéria-prima, que teria sido responsável pela suposta falência das charqueadas (Nascimento, 1992, p. 37-38). É certo que, como apontou

Suzigan, a rápida expansão do número de frigoríficos instalados no Brasil, durante a Primeira Grande Guerra, produziu, logo em seguida, uma séria crise de abastecimento de matéria-prima:

A capacidade de abate total dos frigoríficos estabelecidos em 1918-1919 já excedia a uma taxa razoável de desfrute, tendo em conta o tamanho do rebanho brasileiro [...]. De fato, já durante os anos de guerra estava ocorrendo um excesso de abates, o que acarretaria grave crise na indústria de carnes em fins da década de 1910 e início da de 1920 (Suzigan, 2000, p. 359).

Contudo, essa carência não se verificou no tocante às charqueadas mato-grossenses. No caso, parece bastante claro que a *distância* funcionou como um mecanismo de proteção desses estabelecimentos. Ao contrário dos frigoríficos, essas charqueadas (aliás muito menos exigentes que os primeiros, no tocante à qualidade da matéria-prima) contavam com um suprimento de gado abundante e próximo. Desse modo, não foi por acaso que, de todas as charqueadas instaladas nessa época no SMT, foram aquelas do Pantanal as que tiveram especial fortuna: é que elas, mais que as situadas no planalto da bacia do Paraná, estavam protegidas, pela enorme distância (muito superior a 1.000 km), da concorrência que lhes podiam fazer os frigoríficos, na busca pela matéria-prima (cf. Queiroz, 2004, p. 481). Enfim, os dados disponíveis a esse respeito (v. tabela ao final deste texto) indicam que, entre o final da década de 1910 e o início da seguinte, a exportação mato-grossense de charque aumentou, ao invés de diminuir.

Em resumo, pode-se dizer que as charqueadas tiveram um importante papel na economia sul-mato-grossense ainda nas três décadas seguintes. Nesse período, de fato, de acordo com Nascimento, tais empresas dispuseram de condições de desenvolvimento bastante favoráveis, e chegaram a alcançar uma “grande prosperidade”, evidenciada pelo “aumento do capital, instalações e aparelhagens de algumas delas” (Nascimento, p. 59). O autor mostra também que o mercado consumidor continuou firme, constituído, essencialmente, pelo mercado interno brasileiro (p. 73). Desse modo, foi apenas na década de 1950 que se extinguiu o espaço econômico das charqueadas mato-grossenses: “pressionadas pela concorrência e pelo Ministério da Agricultura”, elas trataram de modernizar-se, de modo que, “na década de 60, as indústrias que ainda sobreviviam com o nome de charqueada, no estado de Mato Grosso, praticamente já haviam se descaracterizado como tal; eram estabelecimentos em vias de transformar-se em frigoríficos, e isso, geralmente, ocorreu na década de 70” (Nascimento, 1992, p. 47-50 e 173).

Vale notar que, buscando lastrear sua tese, Alves lança mão de um argumento aparentemente muito lógico, a saber: o fato de a ferrovia cobrar, para o transporte do charque, tarifas muito maiores que aquelas cobradas para o transporte de gado vivo

(sendo que o produto industrializado permitia o “pleno esgotamento da capacidade de transporte de um vagão de carga, enquanto o transporte de gado em pé se revelava permanentemente ocioso”). Para Alves, essa política correspondia simplesmente a “mais um instrumento do capital monopolista, para realizar a divisão regional do trabalho que lhe interessava” (Alves, 1984, p. 68-69). Na verdade, entretanto, esse suposto “paradoxo” decorria da aplicação de um princípio universal de tarifação ferroviária, pelo qual os fretes eram cobrados na proporção direta do *valor* de cada mercadoria (Queiroz, 2004, p. 249-250). Além disso, não é certamente necessário recorrer a tramas imperialistas para se encontrarem pressões adicionais contra as tarifas, já normalmente baixas, do gado em pé. Para isso bastavam, com sobras, os interesses imediatos dos pecuaristas, os quais, como integrantes das classes sociais dominantes (especialmente em Mato Grosso), dispunham de força política suficiente para garantir fretes irrisórios, ainda que à custa do sucateamento das ferrovias (Queiroz, 2004, p. 260-266, 272-278). A impertinência desse argumento manifesta-se, enfim, na elevada proporção em que a produção mato-grossense de charque foi sempre transportada pela via férrea, desde o início da década de 1920, a demonstrar que os fretes cobrados não eram, de modo algum, espoliadores dessa indústria (Queiroz, 2004, p. 411-415; Nascimento, p. 89-91).

Finalmente, cabe notar que a supervalorização de mecanismos diretamente econômicos não exclui, no esquema analisado, o recurso a uma “visão conspirativa” da história. Assim, a “divisão regional do trabalho”, a que alude Alves, deixa de ser vista como o resultado das complexas interações entre a economia mato-grossense e o restante da economia brasileira para ser simplesmente atribuída a uma deliberada “estratégia de produção de alimentos para o abastecimento dos centros econômicos mais dinâmicos do Centro-Sul do país” (p. 57) – algo, portanto, como um verdadeiro “complô” contra o desenvolvimento diversificado e autônomo de Mato Grosso<sup>20</sup>.

Desse modo, Alves coloca indiretamente a idéia de que somente mantendo-se vinculada aos circuitos platinos a indústria mato-grossense do charque teria perspectivas de manter-se. Em sua visão, apenas para o “pólo imperialista” do sudeste as charqueadas apareciam como competidores a eliminar, uma vez que disputavam as mesmas fontes de matéria-prima. Na perspectiva do “pólo platino”, ao contrário, elas apareciam como um setor, de certo modo, “complementar”, na medida em que não competiam pela matéria-prima com os frigoríficos instalados no Prata e atendiam a um mercado que

---

<sup>20</sup> Um raciocínio semelhante é efetuado pelo autor com relação ao destino da economia açucareira em Mato Grosso. Neste trabalho, contudo, deixo de analisar esse caso, tanto pelas limitações de espaço como pelo fato de ele estar mais diretamente relacionado com a porção norte da região considerada.

esses (após haverem promovido, por sua vez, a liquidação das charqueadas platinas) haviam deixado de lado, isto é, o mercado específico do charque, ainda extenso em países como Cuba e o próprio Brasil (Alves, p. 63-64). Desse modo, pode-se dizer que Alves propõe uma alternativa que, embora inverificável, aparece, no conjunto de seu esquema, com um alto poder de sugestão: trata-se da idéia de que, na ausência da Noroeste, vale dizer, na ausência da integração subordinada à economia paulista, a economia mato-grossense teria tido condições de desenvolver-se de forma mais diversificada, escapando à “vocação” de exportadora de gado magro.

A esse respeito, vale inicialmente lembrar a consistente refutação de Wilson Cano à tese do assim chamado “imperialismo interno”, que supostamente teria sido exercido pela região-pólo brasileira em seu benefício e em detrimento das regiões periféricas. Como se sabe, Cano enfatiza, ao contrário, os complexos mecanismos histórico-econômicos que permitiram à economia de São Paulo a conquista da posição de pólo (Cano, 1977, 1985). Além disso, a integração com o pólo não liquidou as charqueadas mato-grossenses, como imagina Alves. Finalmente, convém assinalar uma contradição nos raciocínios analisados: pelo que havia sido afirmado, a vítima do “assalto final” teriam sido os “comerciantes mato-grossenses”; segundo o próprio Alves, entretanto, como foi dito, quem explorava as charqueadas na região não eram os comerciantes mas sim “empresas monopolistas” vinculadas ao “pólo platino” (cf. p. 64-65).

Buscando avançar no propósito de contribuir para um melhor conhecimento da história econômica de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul, creio ser possível dizer que, numa visão de conjunto, a vinculação com o sudeste brasileiro (vale dizer, com o mercado interno em formação) constitui, para a economia mato-grossense/sul-mato-grossense, um importante dado desde o início da efetiva presença luso-brasileira nesse espaço, ainda no século XVIII. Entretanto, devido à especificidade dos recursos naturais da região e a peculiar disposição de sua rede hidrográfica, a integração com o sudeste pôde ser desafiada pela alternativa da vinculação direta com outros mercados, mediante o trânsito pelos rios Paraguai e Paraná e pelo estuário do Prata.

Tal vinculação, como já assinalai, foi diretamente responsável pelo início das indústrias do charque e da erva-mate. Na ausência, contudo, de um mercado consumidor significativo, a implantação desses ramos decorreu simplesmente de “uma específica dotação local de recursos naturais ou de uma atividade agrícola ou pecuária de longa data implantada” na região, conforme a conhecida conceituação de Cano. Esse autor cita os ramos do charque e da erva-mate, e, embora não se refira especificamente ao caso mato-grossense, suas observações valem também para esse caso: ainda que tais atividades pudessem dar a impressão de uma certa “concentração” industrial em termos regionais, diz ele, “esse tipo de concentração pouco tem a ver com uma dinâmica

industrial própria”; em outras palavras, eram atividades que “pouco tinham a ver, efetivamente, com a base e dimensão de seus próprios mercados locais”, estando, ao contrário, “voltadas basicamente para ‘mercados externos’, do exterior ou do resto do país” (Cano, 1977, p. 113).

Tal “dinâmica industrial própria”, de fato, parecia notavelmente ausente na região, pelo menos até a segunda metade do século XX. Essa constatação, todavia, não elimina, ou não deveria eliminar, o interesse pelo conhecimento mais aprofundado da trajetória desses ramos e suas eventuais vinculações com outros setores da economia sul-mato-grossense. Tal interesse, a meu ver, é aconselhável em vista da própria duração dessas atividades: a indústria do processamento da carne bovina na região tem suas origens, embora modestas, já na década de 1850<sup>21</sup>; a economia ervateira, por sua vez, teve seus inícios, igualmente modestos, logo após o final da guerra com o Paraguai e perdurou, como uma atividade importante, até meados da década de 1960 (cf. Jesus, 2004).

Numa perspectiva de longo prazo, assim, torna-se praticamente irrelevante a oposição entre capitais nacionais e estrangeiros. A presença desses últimos não levou, como se poderia dramaticamente supor, a uma desnacionalização da economia regional, nem inviabilizou a “diversificação” da produção.

A indústria da carne, por exemplo, superou a dependência das vinculações platinas, que haviam presidido a seu início, e adaptou-se perfeitamente à nova configuração dos transportes iniciada com a construção da ferrovia – passando, aliás, às mãos de capitais locais (inclusive, especificamente, o “capital comercial”). Desse modo, a rigor, não há que se falar, a esse respeito, em “decadência”, nem na década de 1920 nem depois. Torna-se mais interessante e produtivo examinar, ao contrário, as transformações que continuavam a ocorrer no mercado nacional e mundial e como elas se conjugaram às condições locais para produzir novas transformações. Isso foi o que procurou fazer o trabalho de Luiz M. do Nascimento, o qual mostra que, na década de 1920, ocorreu o início de uma *nova fase* da indústria charqueadora de Mato Grosso. O autor identifica os anos entre 1922 e 1931 como o “último período de instalação de charqueadas em Mato Grosso” – tratando-se, agora, de estabelecimentos “nascidos da iniciativa de empresários mato-grossenses”, enquanto a presença estrangeira, até então hegemônica, começava a “refluir” (Nascimento, 1992, p. 178 e 10-11). O autor mostra também que “boa parte” do capital investido nessa indústria, nessa nova fase, “veio do setor comercial”, sendo que, “com muita frequência, os próprios charqueadores

---

<sup>21</sup> Conforme nota Wilcox (1992, p. 103), uma incipiente produção de charque para exportação, por iniciativa dos próprios fazendeiros, teve início logo após a abertura do rio Paraguai.

desenvolviam atividades comerciais" (Nascimento, p. 45). Finalmente, como já foi visto, a partir da década de 1960 as antigas charqueadas tenderam a transformar-se em frigoríficos.

Nessas circunstâncias, afiguram-se muito promissores dois instrumentais de análise lembrados por Suzigan: a "teoria do crescimento econômico induzido por produtos básicos", de Watkins, e a abordagem dos "encadeamentos generalizados" (*generalized linkage*), proposta por Hirschman. Nos dois casos, conforme destaca Suzigan, a abordagem é "essencialmente a mesma":

Ela descreve o processo de desenvolvimento econômico no período de crescimento voltado para a exportação, ou a experiência de crescimento de um país novo a partir de um produto básico de exportação, nos termos dos efeitos de encadeamento (*linkage effects*) ou dos efeitos de expansão (*spread effects*), derivados das exportações de produtos básicos (Suzigan, 2000, p. 70).

Desse modo, trata-se de examinar, com relação a um determinado gênero básico, "sua capacidade de induzir investimentos no mercado interno pela demanda de fatores e insumos intermediários para sua produção", examinando-se a distribuição da renda proveniente da expansão desse gênero e também a "possibilidade de processamento ulterior" do mesmo gênero. Como enfatiza Suzigan, tal abordagem, por ser "aplicável a qualquer produto básico", "ajuda a entender as diferenças no desenvolvimento econômico (particularmente industrial) das diferentes regiões (ou países) durante o período de crescimento voltado para a exportação" (Suzigan, p. 70, 72).

Penso que tal abordagem pode ser especialmente útil para o exame da economia ervateira. Nessa economia, de fato, o período de "crescimento voltado para a exportação" prolongou-se até meados da década de 1960, quando a Argentina (principal e quase único consumidor do mate sul-mato-grossense) encerrou definitivamente suas importações (cf. Saldanha, 1986). Assim sendo, a abordagem pode abranger tanto o período de predomínio absoluto da Companhia Mate Laranjeira quanto o período posterior, caracterizado pela presença das cooperativas de produtores. É claro que, no tocante à Companhia, parece especialmente tentador considerá-la como um mero *enclave*, visto que ela utilizava pessoal majoritariamente estrangeiro (migrantes paraguaios)<sup>22</sup>, destinava ao exterior sua produção, possuía seus próprios esquemas de transporte e comercialização etc. Creio, no entanto, que esse não deve ser o ponto de partida de uma análise. Note-se por exemplo que, pelo que diz a historiografia, essa empresa pagava impostos numa ínfima proporção de seus rendimentos, de modo que, por esse

---

<sup>22</sup> A esse respeito, v. Wilcox, 1993.

critério, ela não poderia ser vista como o típico enclave de propriedade estrangeira (tipo esse que constitui, como nota Hirschman, "*an obvious and comparatively easy target of the fiscal authorities*", cf. 1981, p. 67). Penso portanto que existe um campo aberto à investigação das eventuais relações entre a empresa e produtores locais de gêneros alimentícios e outros, bem como o eventual fornecimento, a terceiros, de gêneros de consumo importados pela Companhia.

A possibilidade da ocorrência de encadeamentos, contudo, é certamente muito maior no período seguinte. Na verdade, a própria presença do Estado, conforme já indicado, parece constituir um encadeamento produtivo do tipo externo, isto é, aquele relacionado, na conceituação de Hirschman, à ação de "*the commercial and industrial classes, foreign investors, or the state*" (1981, p. 80). Ademais, o retraimento da Companhia, associado à expansão dos produtores independentes, certamente implicou numa desconcentração da renda proveniente das exportações – conforme aliás é sugerido, já em 1914, pelas palavras de Brandão Júnior (cit.). Desse modo, pode-se supor um espaço, mesmo que modesto, para a ocorrência de *linkages* de consumo, isto é, "a indução a investir em indústrias domésticas produtoras de bens de consumo para os fatores empregados no setor exportador" (Watkins, apud Suzigan, 2000, p. 71).

Além disso, como nota Hirschman, "*the grower of the staple may himself become involved in the more accessible nonindustrial forwarding operations, such as transportation, commerce, and finance*" (1981, p. 74). Tais operações, com efeito, podem ter sido assumidas, pelo menos em parte, pelos próprios produtores por meio de suas cooperativas (com o que se teria, portanto, um *linkage* interno, nos termos definidos por Hirschman); mas certamente não se poderia descartar a ocorrência de tais encadeamentos do tipo *externo*, isto é, a possibilidade de que agentes estranhos às cooperativas, como os comerciantes locais ou regionais, tenham atuado, com certa importância, no transporte da produção e no financiamento dos produtores.

Por último, e especialmente notável, é o fato de que o poder atingido pelas cooperativas parece haver chegado ao ponto de, contrariando o usual, levá-las a uma atividade de elevada complexidade tecnológica, voltada à exploração de uma "possibilidade de processamento ulterior" do próprio produto básico. Hirschman, de fato, escreve que "*if the new activity is technologically alien to the ongoing activity, inside linkage will meet with special difficulties*" (1981, p. 76). No caso, entretanto, sabe-se que a federação das cooperativas ervateiras sul-mato-grossenses empreendeu, no início da década de 1960, a construção e operação, na cidade de Ponta Porã, de uma grande indústria voltada à produção de mate solúvel, com o nome comercial *Matex* (cf. Saldanha, 1986). O caso dessa indústria precisa, evidentemente, ser melhor estudado. Aparentemente, no entanto, ela simboliza, ao mesmo tempo, tanto as possibilidades

quanto as limitações subjacentes à economia ervateira sul-mato-grossense. Sabe-se de fato que a *Matex* foi desativada, após alguns anos de operação, devido à descapitalização do setor – duramente golpeado, em 1965, com o fechamento do mercado argentino à exportação da erva cancheada (cf. Saldanha, 1986).

Enfim, sem pretender haver esgotado o assunto, nem muito menos haver dito sobre ele a “última palavra”, concluo apenas acentuando a idéia de que, caso se deixem de lado rígidos esquemas preconcebidos, o estudo da história econômica de Mato Grosso/ Mato Grosso do Sul só terá a ganhar.

**Tabela única:** Mato Grosso – exportação de charque (1905-1944, 1949-1956)

Período	Média anual (kg)	Ano	kg
1905-1909	395.526,00	1949	7.000.000,00
1910-1914	1.198.517,70	1950	7.000.000,00
1915-1919	3.527.994,40	1951	- - -
1920-1924	4.552.520,40	1952	7.238.848,00
1925-1929	4.793.078,60	1953	- - -
1930-1934	4.300.400,00	1954	- - -
1935-1939	4.252.555,40	1955	6.348.000,00
1940-1944	3.542.004,25	1956	4.805.000,00

**Fonte:** Queiroz, 2004, p. 396-397.

## Obras citadas

ALBUM graphico do estado de Matto-Grosso [1914]. Org. por S. C. Ayala e Feliciano Simon. Corumbá, Hamburgo, 1914. 433 + 69 p.

ALVES, Gilberto Luiz [1984]. Mato Grosso e a história – 1870-1929: ensaio sobre a transição do domínio econômico da casa comercial para a hegemonia do capital financeiro. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 61, p. 5-81, 2.sem.1984.

ALVES, Gilberto Luiz [1985]. A trajetória histórica do grande comerciante dos portos em Corumbá (1857-1929) – a propósito das determinações econômicas do casario do porto. In: CASARIO do porto de Corumbá. Campo Grande: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 1985. p. 58-61.

ALVES, Gilberto L. [2003]. A trajetória histórica do grande comerciante dos portos em Corumbá: 1857-1929. In: \_\_\_\_\_. *Mato Grosso do Sul: o universal e o singular*. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2003. p. 55-81.

ARROLAMENTO da produção científica na área de História: 1968-1993. Por Valmir B. Corrêa, Paulo R. Cimó Queiroz e Norma M. Doro. Campo Grande: UFMS, 1994. 59 p. (Anais de Pesquisa, 1).

ARRUDA, J. Jobson [1996]. Linhagens historiográficas contemporâneas: por uma nova síntese histórica. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 3, Niterói, Rio de Janeiro, Foz do

Iguaçu, nov. 1996. *Viagens e viajantes, almocreves, bandeirantes, tropeiros e navegantes*. Niterói; Rio de Janeiro; Foz do Iguaçu, 1996.

BORGES, Fernando T. de Miranda [2001]. *Do extrativismo à pecuária: algumas observações sobre a história econômica de Mato Grosso – 1870 a 1930*. 2. ed. São Paulo: Scortecci, 2001.

BRANDÃO JÚNIOR, J. B. de Oliveira [1914]. O Planalto do Amambahy. In: ALBUM graphico do estado de Matto-Grosso. p. 422-429.

CANO, Wilson [1977]. Alguns aspectos da concentração industrial. In: FORMAÇÃO econômica do Brasil: a experiência da industrialização. Org. F. R. Versiani e J. R. Mendonça de Barros. São Paulo: Saraiva, 1977. p. 63-120.

CANO, Wilson [1985]. *Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil: 1930-1970*. São Paulo: Ed. Global; Campinas: Ed. Unicamp, 1985. 369 p.

CARDOSO, Ciro Flamarion [1997]. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 1-23.

CORRÊA, Lúcia Salsa [1980]. *Corumbá – um núcleo comercial na fronteira de Mato Grosso: 1870-1920*. 1980. Dissertação (Mestrado em História) – FFLCH/USP, São Paulo.

CORRÊA, Lúcia Salsa [1999]. *História e fronteira: o Sul de Mato Grosso, 1870-1920*. Campo Grande: Ed. UCDB, 1999.

CORRÊA, Valmir B. [1982]. *Coronéis e bandidos em Mato Grosso: 1889-1943*. 1982. Tese (Doutorado em História) – FFLCH/USP, São Paulo.

CORRÊA, Valmir B. [1999]. *Fronteira Oeste*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

CORRÊA, Valmir Batista [1976]. *Mato Grosso 1817-1840: o papel da violência no processo de formação e desenvolvimento da província*. 1976. Dissertação (Mestrado em História) – FFLCH/USP, São Paulo.

CORRÊA FILHO, Virgílio [1925]. *À sombra dos herveas mattogrossenses*. São Paulo: Ed. S. Paulo, 1925.

COSTA, Emília Viotti da [1994]. A dialética invertida: 1960-1990. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, n. 27, p. 9-26, 1994.

FIGUEIREDO, Alvanir de [1968]. *A presença geoeconômica da atividade ervateira: com destaque da zona ervateira do estado de Mato Grosso, tomada como referência*. 1968. 436 f. Tese (Doutoramento em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Presidente Prudente.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo [1997]. História econômica. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 27-43.

GARCIA, Domingos Sávio da Cunha [2001]. *Mato Grosso (1850-1889): uma província na fronteira do Império*. 2001. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – IE/Unicamp, Campinas.

GARCIA, Domingos Sávio da Cunha [2005]. *Território e negócios na “era dos impérios”: os belgas na fronteira oeste do Brasil*. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – IE/Unicamp, Campinas.

HIRSCHMAN, Albert O. [1981]. A generalized linkage approach to development, with special reference to staples. In: \_\_\_\_\_. *Essays in trespassing: economics to politics and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. p. 59-97.

HOBSBAWM, Eric J. [1988]. *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

- JESUS, Laércio Cardoso de [2004]. *Erva-mate – o outro lado: a presença dos produtores independentes no antigo sul de Mato Grosso (1870-1970)*. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – UFMS, Dourados.
- LEITE, Eudes Fernando [2003]. *Marchas na história: comitivas e peões-boiadeiros no Pantanal*. Brasília: Ministério da Integração Nacional; Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.
- LENHARO, Alcir [1986]. *Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste – os anos 30*. 2.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1986. 105 p.
- MORAES, Antonio C. Robert [2005]. *Território e história no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- MORETTI, Edvaldo Cesar [2006]. *Paraíso visível e real oculto: a atividade turística no Pantanal*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2006.
- NASCIMENTO, Luiz Miguel do [1992]. *As charqueadas em Mato Grosso: subsídio para um estudo de história econômica*. 1992. 195 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis.
- NEVES, Joana [1980]. *A fundação de Aquidauana e a ocupação do Pantanal: civilização e dependência*. 1980. Dissertação (Mestrado em História) – FFLCH/USP, São Paulo.
- NORMANO, J. F. [1944]. *A luta pela América do Sul*. São Paulo: Ed. Atlas, 1944.
- OLIVEIRA, Vitor W. Neto de [2005]. *Estrada móvel, fronteiras incertas: os trabalhadores do Rio Paraguai (1917-1926)*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.
- QUEIROZ, Paulo R. Cimó [1997]. *As curvas do trem e os meandros do poder: o nascimento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1904-1908)*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1997. 163 p.
- QUEIROZ, Paulo R. Cimó [2004]. *Uma ferrovia entre dois mundos: a E. F. Noroeste do Brasil na primeira metade do século 20*. Bauru: EDUSC; Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.
- REYNALDO, Ney Iared [2000]. *Comércio e navegação no Rio Paraguai (1870-1940)*. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – FCL/UNESP, Assis.
- SALDANHA, Athamaril [1986]. Capataz caati. In: CICLO da erva-mate em Mato Grosso do Sul: 1883-1947. Campo Grande: Instituto Euvaldo Lodi, 1986. p. 445-518.
- SOUZA, João Carlos de [2001]. *Sertão cosmopolita: a modernidade de Corumbá (1872-1918)*. 2001. 313 f. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo.
- SUZIGAN, Wilson [2000]. *Indústria brasileira: origem e desenvolvimento*. Nova ed. São Paulo: Hucitec: Ed. Unicamp, 2000.
- TAKEYA, Denise M. [1992]. *Europa, França e Ceará: a expansão comercial francesa no Brasil e as casas comerciais*. 1992. 380 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – FFLCH/USP, São Paulo.
- TARGAS, Zulmária Izabel de Melo Souza; QUEIROZ, Paulo R. Cimó [2006]. As casas comerciais ligadas ao transporte fluvial em Mato Grosso (1870-1930): um estudo da situação atual desta questão, nos planos teórico e empírico. ENCONTRO DE HISTÓRIA DE MATO GROSSO DO SUL, 8., Dourados, out. 2006. [Anais]. Dourados: ANPUH. Seção de Mato Grosso do Sul, 2006. 1 CD-rom. ISBN 857598107-2.
- WILCOX, Robert W. [1992]. *Cattle ranching on the Brazilian frontier: tradition and innovation in Mato Grosso, 1870-1940*. 1992. Tese (PhD em História) – New York University, New York.
- WILCOX, Robert W. [1993]. Paraguayans and the making of the Brazilian far west, 1870-1935. *The Americas*, v. 49, n. 4, p. 479-512, apr. 1993.
- ZORZATO, Osvaldo [1998]. *Conciliação e identidade: considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983)*. 1998. 181 f. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo



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

DEZEMBRO DE 2006 a AGOSTO DE 2007

## A presença da Psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise através do recorte de produções científicas

*Autor:*

Maria Sylvia  
Padial Nantes

*Data da Defesa:*  
18/12/2006

*Orientadora:*

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sonia  
da Cunha Urt  
(UFMS)

*Banca*

*Examinadora:*

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina  
Tereza Cestari de  
Oliveira (UCDB/  
UFMS)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ordália  
Alves de Almeida  
(UFMS)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.

Jucimara Rojas  
(UFMS)

### RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar as idéias psicológicas implícitas ou explícitas presentes no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), através de um estudo de produções científicas, com o propósito de entender o programa PCN, buscando evidenciar a relevância dos princípios e métodos da proposta educacional, caracterizando as contribuições da psicologia e suas implicações no fazer pedagógico. Inicialmente analisamos o volume introdutório dos PCN, identificando a manifestação do conhecimento psicológico. Em seguida, foram selecionadas 08 (oito) produções, sendo essas, 02 (duas) dissertações, (01) um capítulo de livro, 03 (três) artigos em periódicos e 02 (dois) trabalhos em Anais de Eventos, produções elencadas porque são trabalhos de investigação que já tinham evidenciado críticas à Psicologia no documento em investigação. As idéias psicológicas retratadas no documento expressam as tendências Psicogenética de Jean Piaget e a Histórico-Cultural de Vygotsky, estudadas para subsidiar a análise do documento à luz das produções científicas análises realizadas sobre os PCN e que foram objeto de nossa investigação. O recorte que fizemos da análise de produções acerca do PCN evidenciaram os seguintes aspectos: a reprodução de uma ideologia neoliberal, pouco articulação com as outras ciências, não houve uma participação significativa de profissionais com experiência na área de currículo das séries iniciais e não houve uma interlocução mínima com especialista e grupos significativos da área da Educação e está caracterizado pela influência do construtivismo que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas educacionais adotando um padrão de uma grande síntese com destaque à psicologia divulgando e interpretando tendências atuais do pensamento educacional. Finalmente o estudo sinalizou que é preciso repensar as discussões da Psicologia e Educação com o objetivo de superar o viés psicologizante que ainda estão presentes nos programas de política da Educação e também na prática pedagógica dos nossos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia; Educação; PCN

## Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul

<p><i>Autor:</i> André Gustavo Garcia Bruno</p> <p><i>Data da defesa:</i> 20/12/2006</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Profª. Drª. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB/UFMS) Profª. Drª Alexandra Ayach Anache (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Esta pesquisa teve por objetivo estudar as interdições e contradições existentes na política de inclusão de Jovens e Adultos com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul. Buscou-se analisar os fundamentos, princípios, diretrizes e propostas de inclusão para identificar a ordem do discurso: o dito, o silenciado, o omitido, o interdito e o oculto, expressos na política e nos documentos que estruturam e organizam o atendimento educacional especializado desses alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos de Michel Foucault para estudo e análise dos documentos internacionais, nacionais, das diretrizes e propostas de inclusão por meio do recorte temporal da última década (1996 a 2006). Ocupou-se de refletir sobre a construção do processo de inclusão no Estado de Mato Grosso do Sul por meio da atenção às pessoas com deficiência, particularmente, em relação às referências e orientações para essa modalidade de ensino no campo da garantia dos direitos sociais, das políticas e adequação da prática pedagógica às especificidades e necessidades educacionais dessa população. Para tanto, foi utilizado o procedimento metodológico da arque-genealogia como instrumento de análise e interpretação das relações de poder manifestas e da compreensão do paradoxo presente nos diferentes momentos históricos da implementação da política de inclusão em nosso estado. Os resultados desvelam que não existem políticas governamentais eficazes (União, Estados e Municípios) para a inclusão educacional de alunos com deficiência na EJA. Nota-se ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes e adequadas às necessidades desses educandos. Os documentos do Estado de Mato Grosso do Sul analisados, desvelam: negligência do aparelho estatal quanto a garantia dos direitos sociais e oferta de oportunidades educacionais no sistema público de ensino; classificação dos alunos e categorização por deficiência para encaminhamento ao ensino segregado; escolarização de jovens e adultos em escola especial; ausência de adequação curricular e de atendimento às necessidades específicas no contexto da sala de aula; falta de articulação educação especial-ensino regular; há indicadores de micropoderes exercidos no cotidiano escolar em virtude da falta de participação de professores, pais e alunos com deficiência na discussão e elaboração dos projetos pedagógicos. Esses mecanismos de exclusão aperfeiçoados em sua tecnologia buscam o apaziguamento da ambiguidade por meio de um discurso de acesso, igualdade de oportunidades e diversidade, mas que contraditoriamente na prática pedagógica inclusão não se operacionalizam. Esses dados permitem refletir sobre a inexistência de um paradigma de inclusão e apontam para o paradoxo da exclusão das pessoas com deficiência do sistema estadual de ensino.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Inclusão Escolar, Educ de Jovens e Adultos, Relações de Poder</p>
---	---

## A Formação Cultural e Educacional nos Museus de Arte

<p><i>Autor:</i> RAFAEL DUAILIBI MALDONADO</p> <p><i>Data da defesa:</i> 23/02/2007</p> <p><i>Orientador(a):</i> Profª. Drª. Maria Adélia Menegazzo (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Ivan Russeff (UNICAMP) Profª. Drª. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Os museus de arte assumem fundamental papel nas discussões sobre as formas de apropriação de conhecimentos, uma vez que começaram a desenvolver processos educacionais para que os conteúdos de suas coleções e de suas atividades expositivas fossem melhor assimilados pelo público que freqüenta esses espaços. Assim, algumas perguntas foram recorrentes durante o processo de elaboração desse trabalho: há uma cultura escolar no museu? De que forma os museus enfrentam os desafios culturais para uma eficiente ação educativa? Qual é a leitura do museu na atualidade? Como desenvolver um projeto de arte-educação partindo desse contato com a obra, na vivência visual do conjunto de uma exposição, algo tão diferente da realidade do ambiente escolar? Uma das hipóteses de respostas para essas questões é perceber o museu como mediador de possibilidades da materialização visual da teoria da história da arte e para a apreensão dos conceitos de contemporaneidade, através da potencialidade do encontro real com a obra. Esse estudo tem como objetivo investigar o papel dos museus de arte na formação da cultura e para a educação, levantando possíveis respostas de como se dá o processo de aprendizagem e ensino da arte no ambiente museal.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Arte-educação. Aprendizagem. Cultura. Museu.</p>
---	---

## Estudo de dificuldades da aprendizagem da fatoração nos ambientes: papel e lápis e no Software Aplusix

<p><i>Autor:</i> SONIA MARIA MONTEIRO DA SILVA BURIGATO <i>Data da defesa:</i> 29/03/2007 <i>Orientador(a):</i> Profª. Drª. Marilena Bittar (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos (UFPE) Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Neste trabalho procuramos estudar dificuldades na aprendizagem da fatoração e, para isso identificamos teoremas em ação utilizados pelos alunos ao resolver as atividades. Para Vergnaud (1990) eles são os conhecimentos tidos como pertinentes pelos alunos para tratar a situação proposta. Entretanto, em algumas situações eles podem não ser adequados para resolver a atividade, fazendo com que o aluno venha a cometer um erro, e são essas escolhas inadequadas que procuramos analisar. Nosso estudo foi orientado na elaboração e aplicação de uma seqüência didática com situações de fatoração, em que buscamos identificar esses teoremas em ação, bem como verificar a estabilidade deles nas resoluções dos alunos. Realizamos a pesquisa com uma turma de alunos da oitava série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campo Grande/MS. Os dados foram coletados nas produções dos alunos ao resolverem as atividades da seqüência didática em papel e lápis e com o software Aplusix. Conseguimos identificar teoremas em ação que foram utilizados por grande parte dos alunos, e alguns de maneira persistente. As principais dificuldades levantadas nas análises desses teoremas dizem respeito aos conhecimentos envolvidos na formação do Campo Conceitual da fatoração. Dentre eles, destacamos: a divisão e a multiplicação de expressões algébricas, redução de termos semelhantes e raiz quadrada.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Álgebra - Teoremas em ação – Educação - Campo Conceitual.</p>
---	--

## Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as ações desenvolvidas no Estado de Rondônia

<p><i>Autor:</i> CRISTIANO CORRÊA DE PAULA <i>Data da defesa:</i> 02/05/2007 <i>Orientador(a):</i> Profª. Drª. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Profª. Drª. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS) Profª. Drª. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Esta pesquisa tem como objeto as Políticas Públicas em Educação, principalmente no que tange as ações educacionais voltadas para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Temos como objetivo investigar as proposições da Educação Inclusiva e suas implicações para a Educação Especial, tendo como elemento articulador a implementação ou não das prerrogativas da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) voltadas à Educação Especial e seu processo de inclusão nas Escolas Estaduais de Porto Velho, Rondônia, por meio da Secretaria de Educação Especial, entre 1990 a 2005. Como resultados podemos dizer que o Estado de Rondônia tem tratado as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva em consonância com as propostas estabelecidas pelo Ministério da Educação, voltando suas ações, sobretudo à formação e capacitação de professores.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Políticas Públicas de Educação; Educação Especial; Educação Especial no Estado de Rondônia.</p>
---	--

## A formação dos professores indígenas Suruí, no Estado de Rondônia

<p><i>Autor:</i> MIRIVAN CARNEIRO RIOS <i>Data da defesa:</i> 31/05/2007 <i>Orientador(a):</i> Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro (UFMS) <i>Banca</i> <i>Examinadora:</i> Prof. Dr. Levi Marques Pereira (UFGD) Prof. Dr. Antônio Carlos Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Essa dissertação versa sobre a formação de professores índios no Estado de Rondônia, da comunidade Suruí de Cacoal uma formação intimamente ligada tanto a uma herança cultural do povo a que pertencem quanto a uma legislação emanada do governo federal. O método usado foi uma pesquisa descritiva com dados coletados de fontes bibliográficas e documentais e etnólogos. Os resultados mostraram que a cultura indígena fruto da relação entre o homem e a natureza, herança que ainda não foi necessariamente compreendida e aceita por uma legislação que, apesar de primar pela diversidade cultural, ainda é incipiente e omissa, pretendendo resgatar os valores indígenas em vez de preservá-los. Também encontramos a imposição de modelos pedagógicos que, muito embora destinados a uma formação de professores, não considera as diferentes realidades e necessidades das comunidades indígenas. Assim, massifica-se e generaliza-se não só a formação, como também, a educação escolar como um todo. Ora, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem responde perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. Portanto, a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. Esta, por sua vez, deve permitir uma atuação crítica-reflexiva, consciente e responsável nos diferentes contextos em que se inserem as escolas indígenas.</p> <p><b>PALAVRAS CHAVE:</b> Educação escolar indígena; Formação professores; diversidade cultural.</p>
--	---

## Uma possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita

<p><i>Autor:</i> LÍLIAN MARA DELA CRUZ VIÉGAS <i>Data da defesa:</i> 06/06/2007 <i>Orientador(a):</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS) <i>Banca</i> <i>Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT) Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Emilia Borges Daniel (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>O estudo sobre a possibilidade da superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita por meio da produção de texto e reescrita teve origem nas experiências durante o exercício da profissão de docente, relacionadas às dificuldades em produzir textos, apresentadas por muitos alunos que concluem o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os objetivos foram: conhecer e analisar as práticas docentes em sala de aula; identificar os conhecimentos lingüísticos das professoras e suas concepções; investigar os significados e sentidos atribuídos à produção de textos com escrita espontânea e reescrita. Participaram deste estudo onze professoras que, no início do ano de 2006, exerciam a docência no primeiro ano do Ensino Fundamental e duas professoras formadoras do Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR-PILOTO - 2001/2002), da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica, voltando-se para a concepção dialógica e mediadora da linguagem. Os instrumentos utilizados foram: observação direta em sala de aula, por meio de roteiro pré-estruturado e entrevista semi-estruturada. As análises dos dados obtidos indicaram que tanto os discursos como as ações das professoras alfabetizadoras, revelou uma prática pedagógica em transformação, prevalecendo implícita uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A produção de texto ocorria de forma coletiva, com ênfase na aquisição da base alfabética em detrimento dos aspectos textual-discursivos da língua. A reescrita foi caracterizada pelos procedimentos adotados para correção, pautada por erros ortográficos. Os conhecimentos sobre a língua materna construídos pelas professoras, no curso de formação continuada, não foram suficientes para subsidiá-las no redimensionamento da prática tendo o texto como base de ensino, com o propósito de desencadear progressos significativos em relação à produção de texto.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Produção de textos espontâneos; Reescrita de texto; Prática Pedagógica.</p>
---	--

## Por uma história do currículo no/do Colégio Maria Constança na década de 1960: Cultura docente, práticas e materiais curriculares

<p><i>Autor:</i> ADRIANA ALVES DE LIMA ROCHA <i>Data da defesa:</i> 12/06/2007 <i>Orientador(a):</i> Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cecília Hanna Mate (FEUSP) Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena de Andrade Brito (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Este trabalho tem como objetivo reconstruir uma etapa, especificamente a década de 1960, da história do currículo no/do Colégio Maria Constança de Barros Machado — O Maria Constança (MC) – em Campo Grande MS/, a partir do cruzamento e análise das práticas e dos materiais curriculares, como expressões da cultura escolar. O recorte temporal, a década de 1960, foi pensado por corresponder a implantação da primeira Lei de âmbito nacional sobre educação, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei 4024, aprovada em 1961. Quanto ao percurso metodológico para a busca dessa reconstrução, está alicerçado na pesquisa bibliográfica e documental. A primeira encontra-se fundamentada nos aportes teóricos de Chervel (1990); Bittencourt (1993); Forquin (1993); Gatti Junior (2004); Goodson (1997; 2003; 2005); Hamilton (1992); Julia (2001); Magalhães (2004); Pérez Gómez (2001); Sacristán (1995); Silva (2001); Soares (1996); Souza (1998; 2005) e Viñao Frago (1995). A segunda, nas fontes documentais em cuja materialidade a história do currículo da escola se apresenta, a saber: atas de reuniões, resoluções e portarias internas, entre outras, arquivadas em quatro volumes de livros, e os livros didáticos adotados pela escola. Ao final do presente estudo foi possível captar elementos indicativos de que a cultura escolar do Maria Constança valorizava os conhecimentos considerados clássicos, por meio de um ensino propedêutico, preparava para o prosseguimento dos estudos no ensino superior, e o destaque da escola através dos bons resultados de seus alunos e professores.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> História da Educação Brasileira; História das Instituições; História do Currículo; Cultura Escolar; Maria Constança Barros Machado.</p>
--	--

## O uso de dispositivos didático para o estudo de técnicas relativas a sistema de equações lineares no ensino fundamental

<p><i>Autor:</i> SILVIA TERESINHA FRIZZARINI VALENZUELA <i>Data da defesa:</i> 04/07/2007 <i>Orientador(a):</i> Prof. Dr José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS) Prof. Dr. Chateaubriand Nunes Amâncio (UFGD)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>O presente trabalho tem como objeto investigar dispositivos didáticos e suas incidências relativas ao estudo de técnicas de resolução de sistemas de equações lineares em uma 7ª série do Ensino Fundamental. Para o embasamento teórico-metodológico da pesquisa fomos buscar suporte nas teorias francesas da Didática da Matemática, em particular na Teoria Antropológica do Didático – TAD (Chevallard, 1999), na Engenharia Didática (Artigue 1990) e no modelo de análise teórica (Henry, 2006). Foram realizadas análises de livros didáticos, de aulas de Matemática e de produções de alunos com o uso do software Aplusix, concernentes ao conteúdo de sistemas de equações lineares. As análises desses dispositivos demonstraram que na organização matemática das aulas houve diminuição em relação àquelas encontradas no livro didático adotado, percebendo-se nas aulas um reducionismo de tarefas as quais visavam apenas à fixação de algumas das técnicas contidas nos livros. O uso do software Aplusix contribuiu para comprovação de que os alunos eram capazes de mobilizar algumas técnicas de resolução de sistemas determinados. No entanto, diante de sistemas indeterminados ou impossíveis encontravam dificuldade, pois nesse caso a necessidade de domínio de suas tecnologias era maior.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Sistema de Equações Lineares, Praxeologia, Dispositivos Didáticos.</p>
---	--

## A mediação docente no ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental

<p><i>Autor:</i> ELENARA UES CURY <i>Data da defesa:</i> 01/08/2007 <i>Orientador(a):</i> Profª. Dr.ª Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS) <i>Banca</i> <i>Examinadora:</i> Profª. Dr.ª Nair Gurgel (UFRO) Profª. Dr.ª Maria Emília Borges Daniel (UFMS) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Este estudo sobre a mediação pedagógica no ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental teve como objetivos compreender como as professoras trabalham com a leitura e a escrita; saber também em quais princípios teóricos elas se fundamentam para ensinar os alunos a ler e escrever; conhecer a relação que elas estabelecem entre a mediação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, e mostrar como elas trabalham a leitura e a escrita em sala de aula. A justificativa desse estudo se dá pela preocupação com os problemas relacionados ao cotidiano da sala de aula, em especial, os que se referem ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada no referencial sócio-histórico. Para desenvolver a investigação utilizamos três procedimentos: a análise documental, uma entrevista semi-estruturada e observação em sala de aula. Participaram como sujeitos da pesquisa quatro professoras alfabetizadoras que trabalhavam em duas escolas da rede estadual de ensino, no município de Cacoal, Rondônia. A análise das falas das professoras e a observação realizada em suas salas de aula evidenciam que: os procedimentos adotados no ensino da leitura e da escrita são decorrentes das concepções de ensino e de aprendizagem das professoras; as professoras não sabem o que vem a ser mediação pedagógica, mas em alguns momentos atuam como mediadoras; a mediação docente desencadeia grandes avanços na aprendizagem e na superação das dificuldades da criança; se o professor auxiliar o aluno em suas atividades e tarefas com perguntas sugestivas e indicações de como realizar uma atividade, ele hoje fará com sua ajuda, mas amanhã será capaz de realizar sozinho.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Professor; Leitura e Escrita; Mediação.</p>
---	---

## Sexualidade da pessoa com deficiência mental: entre discursos de verdade e a possibilidade de outras práticas de si

<p><i>Autor:</i> MYRNA WOLFF BRACHMANN DOS SANTOS <i>Data da defesa:</i> 17/08/2007 <i>Orientador(a):</i> Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) <i>Banca</i> <i>Examinadora:</i> Profª. Dr.ª Maria Amélia Almeida (UFScar) Profª. Dr.ª Constantina Xavier Filha (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Sob os pressupostos dos estudos de Michel Foucault, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar os discursos de verdade sobre a sexualidade da pessoa com deficiência mental em dez trabalhos acadêmicos. Os trabalhos analisados correspondem a duas teses de doutorado e oito dissertações de mestrado. A partir dos pressupostos foucaultianos, o conjunto desses dez relatórios de pesquisa foram tratados como um discurso de saber científico autorizado e reconhecido pela sociedade como um discurso de verdade. Os principais pressupostos foucaultianos utilizados para o desenvolvimento da análise foram: a produção histórica de saberes, a veiculação de verdades pelos discursos, a vinculação entre produção de verdade e sustentação de um dado poder, o aparecimento do dispositivo de sexualidade, a disciplinarização dos corpos e a normalização dos sujeitos, processos correlatos à mecânica da biopolítica. Na pesquisa levantaram-se primeiramente, as concepções da família e da escola a respeito da sexualidade da pessoa com deficiência mental apontadas nos relatórios de pesquisa. Em seguida analisaram-se os discursos de verdade sobre a sexualidade, e sobre a sexualidade da pessoa com deficiência mental. As concepções mais comuns entre familiares e profissionais indicadas nos trabalhos expressam as crenças de que as pessoas com deficiência mental, independente da faixa etária, são eternas crianças, consideradas sem sexualidade, sem malícia, sem desejos, ou de que possuem uma sexualidade aguçada, sendo hipersexuadas. Os relatórios de pesquisa buscam desfazer e se desvencilhar dessas concepções. Verificou-se, no entanto, que, pelas concepções de sexualidade expressas, pela maneira como concebem as manifestações de sexualidade dos sujeitos com deficiência mental como "problemáticas", e pelos argumentos que relaciona para fazer a defesa e a proposição da orientação sexual como uma solução, um remédio para o "problema" da não adequação de suas formas de manifestação de sexualidade às normas e regras sociais, os relatórios acabam por produzir o discurso de que sexualidade da pessoa com deficiência mental é "anormal". Considerando os discursos de verdade sobre a sexualidade da pessoa com deficiência mental veiculados pelos relatórios de pesquisa e os pressupostos e concepções de sexualidade dos quais eles lançam mão para argumentar a favor da orientação sexual, pode-se afirmar que eles acabam por corroborar com a mecânica da biopolítica, cujos efeitos são a disciplinarização e a normalização dos sujeitos em sua sexualidade. A produção de um discurso de verdade no interior de um campo de saber legitimado socialmente e a proposição de uma determinada prática escolar quer seja, a vinda desse mesmo campo de saber considerado verdadeiro orientação sexual evidenciam, ainda, a correlação entre a relação saber-poder e as formas de acesso e interferência na vivência da sexualidade tanto de sujeitos individualmente quanto do grupo de pessoas com deficiência mental.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Sexualidade, Deficiência Mental, Anormalidade, Orientação Sexual.</p>
---	---

## A Pedagogia Histórico-Crítica: das Propostas Pedagógicas à sua implementação

<p><i>Autor:</i> REGINA MARIA HORTA BARBOSA DE OLIVEIRA</p> <p><i>Data da defesa:</i> 21/08/2007</p> <p><i>Orientador(a):</i> Sílvia Helena Andrade de Brito (UFMS)</p> <p><i>Banca</i></p> <p><i>Examinadora:</i> Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (UNIDERP)</p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Elcia Esnariaga de Arruda (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>A presente pesquisa tem por objeto a pedagogia histórico-crítica (PHC), enquanto proposta orientadora da organização do trabalho didático e a forma como vem sendo implantada nas escolas da rede pública de Campo Grande/MS. A PHC está situada no quadro das tendências pedagógicas da educação brasileira e vem sendo desenvolvida desde 1983, quando foi lançada por Demerval Saviani. Analisou-se as proposições da PHC, bem como seu desenvolvimento realizado pelos principais seguidores da mesma, com destaque a José Carlos Libâneo, que simplificou o método, proporcionando sua introdução nas escolas de educação básica sob a denominação de pedagogia crítico-social dos conteúdos. Analisou-se, a seguir, as possibilidades de utilização das propostas pedagógicas como ponto de partida para a introdução da PHC nas escolas, buscando-se as possibilidades e limites da sua implantação em escolas públicas e, finalmente, as possibilidades de superação da organização do trabalho didático. Os dados foram obtidos da análise documental no que se refere às propostas pedagógicas, do levantamento bibliográfico da literatura existente sobre a PHC e de entrevistas e questionários respondidos por profissionais das escolas selecionadas para a pesquisa. Questões relativas ao método e às condições nas quais se encontram as escolas apontam tanto para os limites das propostas pedagógicas como ponto de partida para a implementação da PHC nas escolas, quanto mostram os limites da própria PHC como instrumento a ser utilizado durante o trabalho didático e, conseqüentemente, de trazer bons resultados como processo de mediação na luta por transformações sociais.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Pedagogia histórico-crítica Pedagogia crítico-social dos conteúdos Organização do trabalho didático.</p>
--	---

## Crítérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes a 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 - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, à Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 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/as/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 - Campo Grande - MS  
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900  
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