



REVISTA

# Educação em Questão

v. 39, n. 25, set./dez. 2010

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

# Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFRN

ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 39, n. 25, set./dez. 2010

# Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**José Ivonildo do Rêgo**

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
**Ana Lúcia Assunção Aragão**

Chefe do Departamento de Educação  
**Márcia Maria Gurgel Ribeiro**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
**Marlúcia Menezes de Paiva**

## Comitê Científico

Ana Maria Iorio Dias | UFC  
Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas | Univ. de Coimbra  
Arden Zylbersztajn | UFSC  
Betânia Leite Ramalho | UFRN  
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara  
Clermont Gauthier | Laval | Quebec  
Elizeu Clementino de Souza | UNEB  
João Maria Valença de Andrade | UFRN  
Louis Marmoz | Caen | França  
Lucídio Bianchetti | UFSC  
Maria Arisnete Câmara de Moraes | UFRN  
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN  
Mariluce Bittar | UCDB  
Marly Amarilha | UFRN  
Natália Ramos | Univ. Aberta de Lisboa  
Nelson de Luca Pretto | UFBA  
Nicholas Davies | UFF  
Telma Ferraz Leal | UFPE

## Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável  
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
Antônio Cabral Neto  
Claudianny Amorim Noronha  
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

## Bolsistas

Aline Vanessa da Silva Alves  
Janaina Silva de Moraes

## Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

## Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri  
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

## Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

## Editoração Eletrônica

Wilson Fernandes de Araújo Filho

## Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação  
| BBE | CIBEC | MEC | INEP  
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas  
Fundação Carlos Chagas | [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)  
WebQualis | [www.qualis.capes.gov.br](http://www.qualis.capes.gov.br)  
GeoDados | [geodados.pg.ufrpr.edu.br](http://geodados.pg.ufrpr.edu.br)  
Índice de Revistas de Educación Superior e  
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F  
Sistema Regional de Información en Línea  
para Revistas Científicas da América Latina,  
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

## Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico.

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN  
Biblioteca Setorial | CCSA

## Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN  
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220  
E-mail | [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)  
Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)  
Tiragem | 500 exemplares

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,  
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 39, n. 25, set./dez. 2010.  
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CCSA

CDD 370  
CDU 37 (05)



## Sumário

### Summary

Editorial	6	Editorial	
Artigos		Articles	
<p>Um estudo sobre os alunos itinerantes, filhos dos artistas de circo, no 1º Ciclo no ensino básico, em Portugal <i>Herculano da Silva Pombo M. Sequeira</i> <i>José Mª Fernandez Batanero</i></p>	8	<p>A study of students roaming, children of the circus artists, in the first level of compulsory school, in Portugal <i>Herculano da Silva Pombo M. Sequeira</i> <i>José Mª Fernandez Batanero</i></p>	
<p>A reflexão colaborativa como dispositivo de mudança: formação contínua de professores no contexto do Programa Nacional de Ensino do Português <i>Sílvia Maria Alvadia Alves</i> <i>Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira</i></p>	32	<p>The cooperative reflection as a changing device: continuous teacher education in the context of the National Programme for the Teaching of the Portuguese Language <i>Sílvia Maria Alvadia Alves</i> <i>Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira</i></p>	3
<p>"Um espectro ronda..." A escola, agora em banda larga <i>Henrique Garcia Sobreira</i> <i>Alita Sá Rego</i> <i>Felype Lopes Bastos</i> <i>Henrique de Sá Bastos</i> <i>Jairo Vanuci Freitas Filho</i> <i>Paula Andrea Morrone</i> <i>Aragão de Moura</i> <i>Rodrigo Mesquita da Silva</i></p>	57	<p>"A spectre is haunting..." The school, now by broadband <i>Henrique Garcia Sobreira</i> <i>Alita Sá Rego</i> <i>Felype Lopes Bastos</i> <i>Henrique de Sá Bastos</i> <i>Jairo Vanuci Freitas Filho</i> <i>Paula Andrea Morrone</i> <i>Aragão de Moura</i> <i>Rodrigo Mesquita da Silva</i></p>	
<p>O merchandising social em Malhação: estratégias socio-educativas para adolescentes <i>Lidia Miranda Coutinho</i> <i>Elisa Maria Quartiero</i></p>	84	<p>Social merchandising in the soap opera Malhação: socio-educational strategies for teenagers <i>Lidia Miranda Coutinho</i> <i>Elisa Maria Quartiero</i></p>	



<p>A educação tutorial – reflexão de docentes sobre suas práticas  <i>Thiago Loreto Garcia da Silva</i>  <i>Bruna D'andréa de Andrades</i>  <i>Helena Beatriz Kochenborger Scarparo</i>  <i>Adolfo Pizzinato</i></p>	108	<p>The tutorial education – teachers reflect about their practices  <i>Thiago Loreto Garcia da Silva</i>  <i>Bruna D'andréa de Andrades</i>  <i>Helena Beatriz Kochenborger Scarparo</i>  <i>Adolfo Pizzinato</i></p>
<p>A influência do contexto no alcance das metas em uma proposta de consultoria colaborativa  <i>Andréa Carla Machado</i>  <i>Suzelei Faria Bello</i>  <i>Maria Amelia Almeida</i>  <i>Sabrina Ferreira de Oliveira</i></p>	131	<p>The influence of context to reach the goals on a proposal for collaborative consulting  <i>Andréa Carla Machado</i>  <i>Suzelei Faria Bello</i>  <i>Maria Amelia Almeida</i>  <i>Sabrina Ferreira de Oliveira</i></p>
<p>Das formas de ensinar e conhecer o mundo: lições de coisas e método de ensino intuitivo na imprensa periódica educacional do século XIX  <i>Vera Teresa Valdemarin</i>  <i>Adriana Aparecida Pinto</i></p>	163	<p>Ways of teaching and learning the world: objective method in pedagogical journal in the 19th century  <i>Vera Teresa Valdemarin</i>  <i>Adriana Aparecida Pinto</i></p>
<p>A epistemologia da educação social de rua do Projeto Axé: um estudo de análise documental  <i>Antonio Pereira</i></p>	188	<p>The epistemology of the street social education in the perspective of Project Axé: a documentary study of analysis  <i>Antonio Pereira</i></p>
<p>O Tribunal de Contas de Pernambuco e seus procedimentos de contabilização de receita e despesa em manutenção e desenvolvimento do ensino  <i>Nicholas Davies</i></p>	225	<p>The Audit Office of the Brazilian State of Pernambuco and its procedures to check revenue and expenditure on education  <i>Nicholas Davies</i></p>
<b>Documento</b>		<b>Paper</b>
Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907	246	Law nº 249, November, 22th, 1907



Resenha		Essay
Iniciação científica: construindo o pensamento crítico <i>Lucídio Bianchetti</i> <i>Evellyn Ledur da Silva</i> <i>Luiza Turnes</i>	248	Initiation to research: developing the critical thinking <i>Lucídio Bianchetti</i> <i>Evellyn Ledur da Silva</i> <i>Luiza Turnes</i>
O homem: um primata híbrido <i>Francisco das Chagas Silva Souza</i>	254	The man: a hybrid primate <i>Francisco das Chagas Silva Souza</i>
A fabricação dos humanos: questões éticas e políticas <i>Ana Karinne de Moura Saraiva</i> <i>Maria da Conceição Xavier de Almeida</i>	259	Humans manufacturing: ethical and political issues <i>Ana Karinne de Moura Saraiva</i> <i>Maria da Conceição Xavier de Almeida</i>
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	264	General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas



## Editorial

### Editorial

6

2010 chega ao fim. Encerramos a primeira década do terceiro milênio d.C. Estamos felizes uma vez que vislumbramos sinais importantes de que o mundo pode ser melhor e que os grupos humanos oprimidos ou marginalizados podem alimentar esperanças, não obstante as manifestações anacrônicas de violência e preconceito contra gêneros, etnias, opções sexuais, religiões, culturas, classes sociais... e outras formas da diversidade humana. No Brasil, uma revolução educacional nos promete menos desigualdade e mais justiça; chegamos a perceber mudança nos índices referentes à universalização do ensino fundamental; à expansão do ensino médio; à criação de um sistema de institutos federais de educação básica e tecnológica; à crescente integralização da jornada escolar; à ampliação do ensino superior e à regulamentação das fontes de financiamento da educação. Precisamos, nessa década, políticas de desenvolvimento e distribuição de renda articuladas, expandindo o mercado interno e promovendo a ascensão social de milhões de brasileiros. Muito mais poderíamos dizer sobre a economia, a política externa, a produção de energia e o meio ambiente; mas é importante alertar que, se alcançamos algumas batalhas ainda não alcançamos a paz. Não temos ainda uma educação de qualidade; existem muito mais instituições privadas do que públicas no ensino superior brasileiro; a integração entre a educação, a cultura, o esporte e a cidadania ainda não estão em nosso horizonte; a formação de professores a distância ainda carece de estudos que possam recomendá-la como uma solução mais que emergencial; a valorização pelo salário e condições de trabalho ainda não contemplam a docência como atividade profissional mais importante na formação da nossa identidade e na produção do futuro; o pragmatismo produtivista continua contaminando nossas instituições educacionais, nossas políticas de produção científica e tecnológica, nossos currículos, em todos os níveis de educação. Nossas universidades ainda não experimentaram a autonomia prevista na constituição e são constantemente atropeladas com medidas que, se promovem a expansão e financiam o seu desenvolvimento, oferecem o risco da imposição de modelos que deveriam ser objetos de reflexão e discussão acadêmica. A Revista Educação em Questão, fazendo jus



ao seu nome e a sua história de quase 25 anos, louva a grande década da educação e espera que os próximos anos contemplem nossas esperanças e afastem nossos receios.

*Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade*  
Conselho Editorial da Revista Educação em Questão



# Um estudo sobre os alunos itinerantes, filhos dos artistas de circo, no 1º Ciclo no ensino básico, em Portugal

A study of students roaming, children of the circus artists, in the first level of compulsory school, in Portugal

Herculano da Silva Pombo M. Sequeira  
Universidade Moderna de Lisboa | Portugal  
José M<sup>a</sup> Fernandez Batanero  
Universidade de Sevilha | Espanha

## Resumo

Este estudo pretende compreender o fenómeno da indigência educativa nas crianças do circo que frequentam a escola primária. A sua aprendizagem é irregular, interrompida e baseada na reconstrução sucessiva e dolorosa de relações, conduzindo ao abandono escolar precoce. A metodologia de investigação foi dual, qualitativa e quantitativa. A população-alvo é formada pelos empresários de todos os circos portugueses, os seus artistas com filhos na escola primária, essas crianças, e os seus professores, em escolas que acolheram alunos itinerantes, na Região de Lisboa e Oeste. A solução proposta é um misto de ensino presencial móvel, com reforço de aprendizagem em ambiente virtual, e eventual itinerância escolar voluntária. Isso significa uma adaptação do ano lectivo à temporada de circo, transformando a variável crítica 'tempo escolar' num recurso mobilizável para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais. Alunos itinerantes. Diversidade.

## Abstract

This study intends to understand a phenomenon of educative indigence in the children of the circus, enrolled in elementary school. Their schooling is irregular, interrupted and based on successive and painful reconstruction of relations, leading to the school precocious drop-out. The investigation methodology is dual – qualitative and quantitative. The target population groups are the owners of all the Portuguese circuses (18/2008), his artists with children in the primary school, these children, and their teachers, as itinerant pupils, in the Region of Lisbon. The proposed solution is a blend of movable present/personal teaching, with reinforcement of learning in virtual relation context, and volunteer school itinerancy. This means a school year adaptation to the circus calendar, turning the critical variable 'school time' into a real educative resource.

Keywords: Special education needs. Itinerant pupils. Diversity.



## 1. Introdução

A itinerância, enquanto particular modo de vida, parece remeter para os primórdios da saga humana de povoar o planeta, milênios antes que as tímidas aventuras agrícolas impusessem a sedentarização como norma e a posse da terra como valor civilizacional pelo qual valia a pena matar ou morrer.

Entre a valorização cultural das raízes territoriais e as aventuras migratórias ditadas pelo irreprimível espírito expansionista, sobreviveram, ao longo dos séculos, formas residuais de vida itinerante, quase sempre vistas como estranhas e pouco confiáveis. Nelas se integram os ciganos, os feirantes, os barqueiros fluviais, os circences e os trabalhadores sazonais, que preenchem a tipificação 'clássica' habitual.

Mas, hoje, a frenética necessidade de desbravar as terras prometidas da globalização veio oferecer oportunidades novas à itinerância como modo de vida, fenómeno social potenciado, na Europa Comunitária, pela liberalização da circulação de cidadãos. O número de indivíduos que integram essas comunidades, nas suas diversas tipologias, na Europa dos vinte e sete Estados, está hoje estimado em mais de um milhão.

São muitas as crianças que, por causa do trabalho dos pais, se veem obrigadas a constantes deslocações, o que supõe o seu afastamento de um ambiente escolar adequado e a manifesta dificuldade de continuar a escolaridade em condições de igualdade com as outras crianças, situação condicionada pela actual legislação educativa.

Mediante esse quadro, começamos por sublinhar duas observações: por um lado, reconhecer que a investigação e a literatura sobre exclusão educativa, dificuldades escolares, vulnerabilidade e estudantes em risco, são prolíficas e correspondem a contextos diferentes, tanto a escala nacional como internacional. Podemos referir, como exemplos, entre outros trabalhos, os de Fullana (1998); Perrenoud (2002); Vélaz de Medrano (2005); Martínez González y Álvarez Blanco (2005); Vaquero García (2005); Escudero (2007); Pérez Rubio (2007); Benito Martín (2007); Echeita (2008). Por outro, manifestar a absoluta escassez de investigações realizadas com alunos itinerantes filhos de artistas de circo, sendo que pudémos identificar, no contexto europeu, apenas as seguintes: Paiva (1996); Marks (2000); Jordan (2001).



Neste artigo abordamos o fenómeno da indigência educativa nas crianças do circo, na escola primária portuguesa. Essas crianças são protagonistas forçadas de esquemas perversos da aprendizagem interrompida, num calvário de relações escolares efémeras e dolorosas, pedagogicamente aberrantes, até que o tempo, depois dos 15 anos, lhes traga a segurança libertária da autoexclusão, através do abandono escolar precoce. Em Portugal, desde que há registos, apenas um desses alunos itinerantes do circo conseguiu atingir com sucesso o ensino secundário!

## 2. A investigação realizada

O objetivo geral do nosso estudo foi conhecer a situação sócioescolar dos filhos dos artistas de circo, que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, em particular, as necessidades educativas especiais (NEE, s) derivadas do seu modo de vida itinerante.

### *Definição do problema de Estudo*

10 De acordo com a contagem possível, realizada pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em 2007, terão sido referenciados 252 alunos itinerantes, matriculados entre o pré-escolar e o 3º ciclo, que chegam a mudar de escola dezenas de vezes em cada ano lectivo.

Os dados disponíveis, nesse ano, não permitiam estabelecer relação directa com qualquer tipologia de itinerância e se reportam a um universo populacional altamente instável, impossibilitando desagregar do total apenas os números respeitantes à população circense. No ano de 2008, os números indicados apontam já duas tipologias – circenses e feirantes – no entanto ainda se torna impossível a sua confirmação em razão da instabilidade itinerante dessas famílias e da ausência de mecanismos fiáveis de referenciação estatística.

À medida que avançamos na análise daqueles dados por ciclo de escolaridade, a primeira constatação é a de que os números de matrículas se vão reduzindo, drasticamente, o que poderá indiciar, desde logo, um fortíssimo abandono escolar: Pré-Escolar (33), 1º ciclo (169), 2º ciclo (32), 3º ciclo (18), e Secundário (0).



O esforço para um conhecimento rigoroso da dimensão e características do grupo de crianças que integra a população-alvo deste estudo é condição importante para o seu sucesso.

No entanto, apesar da divulgação pública de diversas tabelas e cálculos estimados, não existe qualquer contagem, censo ou documento estatístico oficial, que nos garanta o rigor que é exigido, o que, aliás, já foi constatado por diversas instâncias internacionais que tentaram conhecer a dimensão do problema:

From the data received from the Member States it was possible to estimate the circus population in the Union (see Table 12), although it was difficult to know with any degree of accuracy just how many children or young adults of compulsory school age are present. (EUROPEAN, 2003, p. 156).

De facto, para o ano letivo de 2007/08, a mesma Direcção-Geral nos forneceu números referentes, apenas, ao 1º Ciclo do Ensino Básico: 91 alunos itinerantes, sendo 56 circenses e 35 feirantes. Mas dos contactos directos realizados com os empresários de todos os circos identificados, verificamos uma assinalável discrepância de números, sendo que, de acordo com as suas declarações, os filhos de artistas de circo a frequentar o 1º Ciclo, segundo a análise das respostas obtidas ao referido inquérito por questionário\*, serão em número pouco superior às duas dezenas (21). Temos, porém, consciência da inconstância temporal desses dados, devido à já referida elevada rotatividade dos artistas e à frequente recomposição e renomeação das companhias de circo. São, pois, os dados possíveis num tempo determinado.

11

#### Total 21 alunos 1º ciclo

<b>Circo</b>	<b>Observações</b>
MONTE CARLO	Açores (março) – 0 alunos 1º ciclo
DAVID CARDINALI	Espanha (março) – 3 alunos 1º ciclo
V. HUGO CARDINALI	Zona Centro (março) – 0 alunos 1º ciclo
AMERICANO	Abrantes (março) – 0 alunos 1º ciclo
MUNDIAL	– 3 alunos 1º ciclo



SOLEDAD CARDINALI	Fig da Foz (março) parado remodelação – 0 alunos 1º ciclo
CHEN	S. João da Madeira (março) – 3 alunos 1º ciclo
LUFTMAN	Zona centro (março) – 1 aluno 1º ciclo
IMPERIO CARDINALI	– 1 aluno 1º ciclo
BRASIL	Açores (março) – 0 alunos 1º ciclo
MERITO	– 1 aluno 1º ciclo
TORRALVO	Bragança (março) – 0 alunos 1º ciclo
CLAUDIO CIRCUS	Bragança (março) – 0 alunos 1º ciclo
CIRCOLANDIA	Sintra (março) – 1 aluno 1º ciclo
WALTER DIAS/ATLAS	Sintra (março) – 2 alunos 1º ciclo
INTERNACIONAL	Algarve (março) – 0 alunos 1º ciclo
ROYAL	Zona centro (março) – 4 alunos 1º ciclo
DALLAS	Açores (março) – 2 alunos 1º ciclo
	<b>Total 21 alunos 1º ciclo</b>

12

Fonte | \* inquérito por questionário, efetivado pelo autor

A essa lista deve juntar-se, para efeitos de estudo comparativo, o *Cirque du Soleil*, que actuou em Lisboa algumas semanas dos meses de abril e maio de 2008, tendo sido, também, incluído nos trabalhos de campo para recolha de dados de observação. Não foram, no entanto, contabilizados os alunos da sua escola para efeitos estatísticos, uma vez que não integram a situação portuguesa.

#### *Processo de investigação*

A metodologia de investigação é dual, com entrevistas semiestruturadas no método qualitativo, e reforço de dados quantitativos, recolhidos através de questionários. A população-alvo inclui os proprietários de todos os circos portugueses (18/2008), os seus artistas com crianças na escola do 1º Ciclo, essas crianças, e todos os professores que as receberam na Região de Lisboa e Oeste. As amostras das entrevistas englobam 6 alunos itinerantes, 7 artistas e 3 proprietários de circo. A amostra respondente ao questionário engloba 50 professores do 1º Ciclo.



Curiosamente, sendo a tipologia referida pela investigadora Betty Jordan para a sua pesquisa sobre as relações dos itinerantes com a escola, acaba por fazer referência também ao recurso simultâneo a estratégias de tipo quantitativo, noutros estudos levados a cabo na Escócia, sobre a mesma problemática:

By drawing on both quantitative and qualitative data from a variety of providers and Traveller clients, it has been possible to construct the multidimensional factors which contribute to Travellers' attendance and achievement rates. (JORDAN, 2001, p. 120).

É, pois, um método combinado, de utilização frequente, como referido, também, por Patton:

Qualitative evaluations use qualitative and naturalistic methods, sometimes alone, but often in combination with quantitative data. Qualitative methods include three kinds of data collection: (1) in-depth, open-ended interviews; (2) direct observation; and (3) written documents. (PATTON, 2003, p. 64).

### *Estratégias e instrumentos*

Os instrumentos utilizados para a recolha de informação foram: questionário para obtenção de dados estatísticos da População Escolar Circense; entrevistas (empresários de circo, familiares de alunos itinerantes e alunos itinerantes); questionário dirigido a professores que acolhem alunos itinerantes; protocolo de observação e análise de documentos. A validação dos instrumentos ocorreu através de painel de quatro peritos – Doutores em quatro diferentes Universidades ibéricas – aos quais foi disponibilizado um ‘protocolo de validação’.

A análise dos dados recolhidos nas diversas entrevistas ocorreu mediante a criação prévia de um sistema categorial, construído de maneira indutiva, e com o apoio de *software* específico, nomeadamente o NUDist 6, que tinha sido usado já no tratamento de dados das entrevistas exploratórias. Assim, depois de ter efectuado a transcrição gráfica das entrevistas, a partir da audição dos registos digitais, diversas e sucessivas leituras dos textos permitiram ir identificando dimensões e respectivas categorias, que compõem um sistema categorial básico, decorrente da redução dos textos a dados qualitativos que permitam gerar interpretações e extrair conclusões.



O número de dados quantitativos determinou o modo manual de tratamento das respostas, por ser perfeitamente manuseável sem necessidade de recurso a ferramentas informáticas. Foi contabilizado o número de sujeitos por cada resposta, considerados os 50 respondentes, obtendo-se dados de frequência.

A leitura analítica desses dados de frequência, em cada uma das variáveis consideradas no questionário, bem como o seu cruzamento com outros dados de natureza qualitativa, obtidos através dos outros instrumentos definidos, permitiu, no final, especular com plausibilidade sustentada nos dados obtidos, levando o investigador a enunciar opiniões e conclusões.

Durante os trabalhos de campo da presente investigação, foram efetuadas quatro sessões de observação específica, em quatro escolas:

- duas em ambiente urbano, e uma em ambiente rural, em turmas regulares que acolhiam na altura alunos itinerantes, com o intuito de observar fenómenos associados à integração em ambiente escolar regular de 4 alunos itinerantes, dois rapazes e duas raparigas;
- e outra numa escola itinerante, na dependência de um grande circo internacional, numa turma integralmente constituída por 8 alunos itinerantes, de várias nacionalidades, com idades entre os 6 e os 15 anos.

As referidas observações foram registadas em notas de observação, consideradas também no cruzamento de dados que deu origem às conclusões.

### 3. Conclusões

As conclusões da investigação apontam em várias direcções:

À medida que a recolha dos dados ia avançando, através da análise bibliográfica, das observações em ambiente natural, da aplicação dos instrumentos de inquirição e da sua redução, foram-se revelando algumas evidências, que parecem associadas à itinerância, e foi-se caracterizando o contexto em que radicam e se alimentam as necessidades educativas especiais dos alunos itinerantes, filhos dos artistas de circo, no 1º Ciclo do Ensino Básico obrigatório:



– *Percurso escolar interrompido*: a descontinuidade assume diversas formas, desde os sucessivos contactos efémeros com dezenas de escolas diferentes em cada ano lectivo, até a sedentarização parcial conjugada com períodos de itinerância escolar, passando ainda pela situação mista que engloba também tempos parciais de sedentarização em escolas itinerantes, quando integrados em circos internacionais.

– *Abandono escolar precoce*: embora se observe, comumente, nas famílias circenses a afirmação de uma nova representação do valor da escolarização dos filhos, como garantia de inclusão social futura, os dados estatísticos demonstram que o abandono precoce é elevadíssimo, e nem sequer a obrigatoriedade de frequência até ao nono ano de escolaridade é garantida, sendo que, atingido o limite de idade dos quinze anos, quem não concluiu esse nível escolar opta, geralmente, pelo abandono definitivo e regresso em exclusivo à actividade circense. Não há registos de matrículas no Ensino Secundário, e os raros casos de frequência de cursos secundários profissionais, com base em tempos e soluções de sedentarização forçada, acabaram por ser preteridos por novo regresso à arte circense;

– *Falta de articulação entre o ensino formal e a aprendizagem familiar*: mais do que uma tradição, a aprendizagem familiar parece constituir um mecanismo de coesão grupal, horizontal enquanto abre espaço à participação directa da criança na economia familiar e começa a garantir o seu estatuto de produtor de riqueza dentro do grupo/empresa, e vertical porque estabelece pontes geracionais na continuidade do exercício das competências e habilidades artísticas que distinguem o nome da família, reproduzindo e perpetuando o seu estatuto social.

Porém, o que, até há pouco tempo, era uma inevitabilidade que poucos aceitavam questionar, a continuidade geracional das artes circenses, começou a ser posto em causa pela crise de sustentabilidade que afectou todas as suas comunidades/empresas, potenciada pela concorrência desigual que lhes é movida por grandes e novos fenómenos de entretenimento social. Para as famílias circenses, começa a ser inevitável preparar o futuro dos seus filhos, também abrindo-lhes novas janelas de oportunidade, de que supostamente seria garantia o ensino escolar regular. Mas, no fundo, todos querem acreditar ainda que essa crise é passageira, e que o ideal seria terem acesso a uma escolarização que soubesse respeitar os seus tempos de aprendizagem artística familiar, os seus espaços sempre novos e diferentes de constante mobilidade,





uma escola que pudesse prepará-los para os novos desafios da vida e do mundo global, aproveitando os seus saberes próprios e competências, que ajudariam, também, a formar os grupos de acolhimento e constituiriam uma mais-valia na permanente negociação da sua plena inclusão.

Os seus filhos, chegada a idade das opções, não deixariam de escolher em liberdade, mas se sente em todos o secreto desejo de que a escolha pudesse voltar a ser o circo;

– *disfuncionalidade em diversas variáveis críticas do ensino escolar:*

a) *espaço*: uma escola é um edifício, ou conjunto edificado, delimitado por muros e vedações, que determinam o controlo de entradas e de saídas através de mecanismos de segurança; é dentro desses edifícios que são guardados os equipamentos e recursos didácticos disponíveis; é o local de trabalho dos professores, a quem são previamente distribuídos horários, controlados por procedimentos administrativos e comandados por estridentes e pontuais toques de campanha; é nesses conjuntos edificados, no geral em tudo semelhantes, que os pais depositam os filhos diariamente, no pressuposto de que a sua responsabilidade educativa é interrompida e fica suspensa enquanto não soar o último toque diário da campanha; tudo recomeça no dia seguinte, excepto nos meses de verão em que o direito às férias na praia não admite compatibilidade com esse inquestionável sistema de reclusão educativa.

Diferente seria se cada escola, cada vez que tivesse o privilégio de acolher um itinerante, saísse do seu espaço habitual e visitasse, com sentido de aprender, o espaço efêmero, sempre fascinante, das caravanas e do chapitô do circo, mesmo que fora da hora mágica do espectáculo, para poder ver e compreender os bastidores de uma cultura que pode aportar insuspeitados recursos educativos à escola. Nos dados recolhidos, fica a certeza de que as famílias circenses estão prontas para uma partilha activa e interveniente com a escola, da responsabilidade educativa dos seus filhos. Isso mesmo vimos acontecer na escola itinerante do grande circo internacional que observámos;

b) *tempo*: nunca haverá escolarização regular/formal possível para os itinerantes enquanto o Sistema persistir em proteger o tabu sagrado da invariabilidade prática da variável crítica escolar 'tempo'! Não é que dessa invariabilidade advenham vantagens pedagógicas para o comum dos alunos, mas o pavor de poder perturbar as rotinas urbanas das famílias com filhos na escola é a melhor muralha de segurança para esse tabu.



Os tempos da escola – todos o sabemos há décadas – preenchem cada ano lectivo, que equivale a cada uma das etapas dos diferentes níveis de escolaridade, sendo diferente do ano civil em razão das interrupções para férias ditadas pelas duas grandes festas religiosas do cristianismo e pelas condições climatéricas mais favoráveis às férias no litoral; o ano lectivo divide-se em semestres ou trimestres, a pretexto da criação de épocas de avaliação; é nessas unidades temporais que as Administrações Escolares vão distribuindo e encaixando as cargas horárias atribuídas a cada disciplina, cruzadas com os limites laborais de cada professor, visando à construção do *puzzle* anual que é o horário escolar dos professores; as diferentes turmas ajustar os seus tempos particulares, familiares e sociais ao horário afixado; normalmente, cada tempo lectivo varia de tamanho em função do ciclo de escolaridade, mas costuma ser contido entre dois toques de campainha; os intervalos actuam como separadores de tempo, espaço, relações pessoais, conteúdos, actividades...; ao fim de semana, a escola está fechada.

Outros, e bem distintos, são os tempos dos itinerantes. As condições climatéricas sazonais ditam a temporada, que começa com os primeiros alvares da Primavera, em fevereiro ou março, se intensifica nos meses de Verão quando é preciso levar divertimento às enormes massas de veraneantes no litoral, para terminar com as primeiras ameaças de instabilidade atmosférica, entrado já o outubro. No Natal, tempo de festa, faz-se um esforço para repor a atividade por uns dias. Volta depois o tempo das reparações de materiais e da recomposição dos grupos empresariais.

Nesses tempos de paragens dilatadas, a escola é sempre a mesma e as relações com colegas e professores tendem a estabilizar. Mas vem aí a nova temporada e, com ela, a ditadura das permanências efémeras... Durante a temporada, também as semanas têm sete dias, mas com uma repartição de actividade diferente das rotinas sedentárias: espectáculos, de *matinéés* e *soirées* aos fins-de-semana, descanso na segunda-feira, levantar o campo na terça-feira e partir para o novo destino que o empresário entendeu ter potencialidades; chegados ao destino, depois de muitos quilómetros de viagem em grupo de viaturas pesadas, é tempo de tratar dos licenciamentos para a instalação das caravanas e para o exercício da actividade, proceder à distribuição de propaganda para os espetáculos, à montagem dos equipamentos e de voltar aos treinos, cada qual nas suas artes; se a meteorologia o permitir, no fim-de-semana recomencarão os espectáculos; entretanto, desde que instalaram a sua caravana,



os pais vão à procura da escola que o filho deverá frequentar nos próximos três ou quatro dias; com sorte, o professor conseguirá um espaço na sala onde ele se possa acomodar nesses poucos dias, só que *“hoje a aula já vai a meio... e seria bom começar por alguns exercícios de avaliação diagnóstico, antes de abordar os conteúdos indicados no projecto curricular da turma...”*

A não coincidência entre o ano lectivo e a temporada, a descontinuidade dos tempos usados nas diversas actividades de suporte à arte circense, a invariável rigidez dos horários da escola, têm, como consequência, uma frequência escolar interrompida, sistematicamente, com baixos níveis de assiduidade, quando comparada com os tempos lectivos previstos, e um índice de pontualidade mais baixo do que o exigível, em função dos curtos períodos de repouso depois de longas viagens, ou da participação em espectáculos que terminam a horas tardias. Não sendo de todo possível adaptar os tempos da itinerância aos tempos comuns da Escola, restam a alternativa e o desafio de levar a Escola a repensar o ‘seu tempo’ como um recurso, uma variável crítica, ao serviço dos ‘seus clientes’, que são todos e cada um dos seus alunos. Curiosamente, os dados recolhidos junto aos professores, revelam uma abertura para estudar a adequação dos tempos lectivos aos tempos pessoais dos alunos, sem, no entanto, se aceitar a hipótese de mexer nos limites do ano lectivo;

18

*c) conteúdos curriculares:* os dados recolhidos revelam o lamento dos pais dos alunos circenses pela imensa diversidade de manuais e conteúdos curriculares com que os seus filhos são confrontados em cada escola por onde passam. Claro que as referências de muitos deles, sobretudo dos mais velhos, vão para os tempos do livro único, ou dos manuais que passavam dos irmãos mais velhos para os mais novos, e tornavam mais fácil aferir, em cada momento, o estado do seu progresso escolar. Agora, há mais dificuldade em compreender que a crescente autonomia escolar se reflete, também, no estabelecimento, ano a ano, do projecto curricular de turma, supostamente em articulação com os representantes das comunidades locais onde se insere a escola, e muito em função das características específicas de cada grupo de alunos revelou na avaliação diagnóstico realizada no início das actividades lectivas de cada ano. Naturalmente que o itinerante que chega, de modo imprevisto, não podia ter sido considerado no desenho inicial do Projecto.

*d) referenciais humanos:* entre todas as variáveis críticas da educação escolar regular, esta é talvez a que mais desafios de resistência e adaptabilidade coloca a um aluno itinerante.



Violentamente arrancadas ao seu grupo, em que os mecanismos de socialização apenas começavam a consolidar, dentro de um pequeno círculo de referenciais familiares e grupais, apoiados pela integração e domínio crescente de um léxico especializado na expressão de vivências culturais próprias e específicas, essas crianças, com apenas seis anos de idade, são transformadas em visitantes frequentes e sistemáticos de um incontável número de escolas, onde se supõe que os diferentes professores sejam capazes de lhes acrescentar competências e saberes que, somados e registados num *dossier* particular, lhes permitam concluir, com sucesso, a escolaridade formal obrigatória. E se não há qualquer registo de que algum tenha sido ostensivamente rejeitado pela Escola, se exceptuarmos alguns relatos de marginalização por serem confundidos com alunos de etnia cigana, o certo é que o fascínio que 'o menino do circo' exercia nas turmas de acolhimento tem vindo a desaparecer, e não são poucos os relatos de dificuldades de aceitação nas escolas dos locais de instalação do circo, 'por falta de vaga', a obrigar os pais ao esforço suplementar de os transportar, diariamente, para localidades dos arredores.

Obrigados a estabelecer novas relações com novos colegas e novos professores, a um frenético ritmo semanal, e a cortar abruptamente essas relações, para sobre elas construir de imediato outras, igualmente com efémero destino, é natural que essas crianças produzam mecanismos afectivos defensivos, que lhes permitam passar por essa longa experiência sem desenvolverem traumas irrecuperáveis. Os dados da observação e da inquirição revelam diferentes estratégias usadas para fazer face ao problema – desde a timidez, à apatia com que tentam passar despercebidos, na esperança de que aqueles dias passem depressa, até à imediata manifestação de comportamentos de liderança, e à naturalidade comportamental, como se aqueles colegas e aquele professor fossem apenas 'variantes' ou 'versões diferentes' dos anteriores. Há, porém, relatos de casos mais traumáticos, em que o corte de laços afectivos com colegas ou professores deixou marcas dolorosas, que nem alguns contactos virtuais, via *e-mail*, conseguiram suavizar. Existe a clara convicção, na classe docente, de que a descontinuidade relacional que afecta o percurso escolar dos itinerantes é fortemente responsável pelas taxas elevadas de insucesso e de abandono escolares que esses alunos registam.

*e) utilização de estratégias e de recursos educativos:* a plena integração de alunos com necessidades educativas especiais, numa escola inclusiva que dedica particular atenção à diversidade, supõe a utilização de recursos



didáticos adequados e, sobretudo, o desenvolvimento de estratégias de trabalho colaborativo. Porém, os dados da investigação revelam que, raramente, os professores procuram ajuda junto a colegas, obrigando-se a um maior esforço pessoal de acompanhamento personalizado do aluno itinerante, com reforço das actividades supostamente compensatórias. Raramente, os saberes e competências específicos desses alunos são vistos como recursos pedagógicos ao serviço da formação da turma, e mais raramente ainda é solicitada a colaboração dos pais desses alunos nas actividades lectivas com potencialidades de participação colaborativa, como as de educação física ou formação artística, perdendo-se, assim, oportunidades únicas para o reforço da inclusividade e a diversificação das fontes de conhecimento.

A utilização das TICs, como suporte à escolarização dos itinerantes, é vista quer pelos pais, quer pelos professores, como uma ferramenta, apenas, complementar do imprescindível ensino presencial, sendo que, apesar da banalização no acesso e uso desses equipamentos, quer nas escolas, quer nas comunidades circenses, nenhuma opinião é favorável ao recurso exclusivo ao *e-learning*, quanto muito a uma fórmula mista de *blended-learning*, com tutorização do professor da escola-mãe;

20

f) *avaliação*: o já referido *dossier* particular, que deveria acompanhar o aluno itinerante no seu périplo escolar, contendo registos avaliativos dos progressos e dificuldades reveladas, bem como exemplos dos trabalhos desenvolvidos nas diferentes áreas curriculares, como se verificou na investigação, não é sequer mencionado em 50% dos casos, o que pressupõe um menor cuidado dos pais na sua conservação e apresentação nas escolas, com a manifesta complacência de muitos professores que, perante a disparidade de critérios, ou a falta deles, na sua elaboração e organização, dificilmente reconhecem nesses documentos um apoio ao diagnóstico avaliativo dos alunos itinerantes. Acresce, como já se referiu, que o professor da escola-mãe, que tem a responsabilidade de receber e coligir as informações enviadas pelas diversas escolas por onde o aluno itinerante vai passando, tem a competência para emitir um despacho avaliativo final, sem que, muitas vezes, tenha tido oportunidade de conhecer pessoalmente o aluno...

Como também já se referiu, as permanências sucessivas de três ou quatro dias em cada escola, são justificações suficientes para que os professores de acolhimento não consumam boa parte desse escasso tempo a desenvolver com o aluno actividades de avaliação diagnóstico, impossibilitando-os, na



prática, de adequar o projecto curricular de turma à estada efémera de mais um aluno, ainda que esse fosse o seu propósito. Os dados revelam também que muito do 'sucesso' escolar desses alunos pode ser imputado a um abaixamento contínuo dos níveis de exigência, por comparação com os colegas sedentários, de forma a permitir-lhes ir avançando nos diferentes níveis, se possível até a conclusão da escolaridade obrigatória, antes que a opção pelo abandono escolar se torne irresistível.

– *deficit de formação básica e específica da docência*: não são referidos conteúdos curriculares ou estratégias pedagógicas na formação básica dos professores, específicos para o trabalho de acolhimento e integração de alunos itinerantes. Também são muito reduzidos os níveis de participação em acções de formação contínua, tendo em vista a aquisição de saberes e competências que permitam sustentar um trabalho responsável com esses alunos. É praticamente inexistente a promoção, por parte da Administração Educativa, desse tipo de formação contínua. Apesar disso, paradoxalmente, a maioria dos professores afirma estar preparada para o desafio pedagógico da inclusão escolar dos itinerantes;

– *incipiente preocupação da Administração Educativa com o conhecimento e resolução da problemática*:

a) *ausência de estudos sistemáticos científicos que possam suportar decisões políticas e administrativas que garantam uma escolarização plena dos itinerantes*: desde logo, a evidência da falta de rigor estatístico nos dados publicados sobre a suposta dimensão da população de alunos itinerantes em Portugal, em determinado ano lectivo, e a impossibilidade da sua desagregação por tipologias de itinerância, revelam um desconhecimento preocupante da dimensão e contornos de uma problemática para a qual é suposto serem encontradas e aplicadas propostas de solução. Acresce que não são conhecidos estudos ou análises, realizados com o objectivo do melhor conhecimento e identificação das variáveis do problema, que possam informar cabalmente os decisores responsáveis pelas políticas educativas e sustentar, de um ponto de vista científico, a aplicação das medidas delas decorrentes. Também a reduzida dimensão numérica da população envolvida, e a falta de um organismo 'representativo da classe' que assuma as aspirações colectivas e desenvolva o correspondente *lobbying*, são factores que ajudam ao 'esquecimento' da Administração;



b) *timidez nas propostas e medidas, com escasso suporte técnico e inexistência de monitorização avaliativa*: apesar de pequenos avanços registados nos últimos anos, na implementação de acções destinadas a facilitar a escolarização dos itinerantes, eles têm assentado em medidas pouco integradas e nunca suficientemente justificadas do ponto de vista técnico, passando geralmente pela esperança na panaceia das TICs, começando sempre por ser aplicadas nos últimos ciclos da escolaridade obrigatória, quando a síndrome do abandono escolar já fez estragos irreparáveis.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, foi criado o conceito de escola-mãe, nos moldes artificiais já referidos; o *dossier* pessoal do aluno que, conforme demonstrado, está longe de constituir uma ferramenta útil, e nada mais de relevante foi feito, por exemplo, quanto à formação dos professores, a esquemas de apoio às famílias, à possibilidade de livre escolha da tutorização permanente de um professor especializado.

Também não são conhecidos relatórios avaliativos ou de progresso que incidam, criticamente, sobre os diferentes aspectos das novas experiências educativas, deixando frequentemente de ser enviadas as informações anuais que a Administração Educativa nacional se comprometeu a apresentar nas Instituições Comunitárias que compilam dados e elaboram relatórios periódicos de progresso.

22

#### **4. Propostas, soluções e implicações**

A análise das diferentes 'soluções' referidas, com maior ou menor conhecimento de causa ou convicção, pelas dezenas de respondentes que integraram as amostras populacionais estabelecidas para a presente investigação, revela que as questões da descontinuidade da escolarização, da aprendizagem interrompida, da constante ruptura afectiva, da falta de funcionalidade dos conteúdos curriculares, entre muitas outras que assombram o processo de formação dos itinerantes circenses, são motivo permanente de preocupação e de busca de soluções mitigadoras.

Os artistas, pais e empresários, por vivências próprias ou relatos de familiares, têm conhecimento da generalidade das diferentes soluções até agora adoptadas, para idênticos problemas, nos diversos contextos nacionais da Europa. Os professores, por formação técnica, e habituados a solucionar



problemas pedagógicos concretos, começam também a equacionar a problemática, sobretudo quando confrontados com o inesperado acolhimento temporário de um itinerante. Da análise cruzada dessas opiniões, é possível identificar, desde logo, sentimentos generalizados de rejeição por práticas que têm sido usadas em nome da estabilidade escolar, mas cujos 'efeitos colaterais' contribuem para diminuir fortemente, ou mesmo anular, os resultados do 'sucesso escolar' que poderiam ser obtidos:

a) *sedentarização do núcleo familiar* – algumas vezes justificadas como um esforço para garantir uma escolarização mais equilibrada dos filhos; esta solução está, na realidade, mais determinada pelas dificuldades laborais dos pais que, na falta de contratos mais estáveis, não se coíbem de regressar esporadicamente à itinerância sempre que surge uma oportunidade isolada de trabalho; nos casos identificados, os níveis de sucesso escolar são baixos, apesar de uma reduzida descontinuidade escolar;

b) *sedentarização dos alunos* – os filhos são deixados com um familiar não itinerante, forçados ao corte prolongado de laços afectivos com o núcleo familiar; a escolarização não é interrompida, no entanto, o afastamento demorado da vivência do ambiente familiar nuclear e do circo, é gerador de angústias e vontade constante de regressar, ainda que à custa do abandono escolar, sendo que os resultados escolares reflectem, frequentemente, esse permanente desconforto; cada vez mais os pais rejeitam essa solução, por razões afectivas, e tornam-se absolutamente complacentes com o abandono escolar e o regresso ao circo, sobretudo a partir da adolescência;

c) *sedentarização em regime de internato* – solução adaptada em Itália, e recentemente abandonada, é referida como vantajosa na articulação que fazia entre a aprendizagem escolar regular e a aprendizagem das artes circenses, com o contributo e participação docente dos pais dos alunos e de artistas retirados. Porém, mais uma vez, a rejeição manifesta-se em razão do afastamento prolongado dos filhos do núcleo familiar, embora se aponte a necessidade da criação de uma escola de circo, também para valorizar socialmente os saberes e competências dos artistas de circo;

d) *escolarização suportada exclusivamente em esquemas de e-learning* – apesar da generalização do acesso aos equipamentos e do domínio do *software* que permite a fruição das virtualidades das TIC por parte da maioria das comunidades circenses, existe a convicção comum de que a educação





e aprendizagem devem ocorrer sempre em contextos relacionais, não exclusivamente virtuais, admitindo-se apenas as vantagens do seu uso como um recurso complementar interessante; as experiências levadas a cabo nos Ciclos mais avançados do ensino obrigatório não são directamente replicáveis no 1º Ciclo, e creio não terem sido ainda objecto de avaliação crítica, interna e externa, que permita recolher ensinamentos sustentadores de novas decisões da Administração Escolar; e embora as mais recentes recomendações do Parlamento Europeu apontem para: “[...] o desenvolvimento e o apoio à ciberaprendizagem (e-learning) e a projetos de ensino à distância [...] o desenvolvimento de estratégias em matéria de aprendizagem autónoma/responsável [...]” (DORIS, 2005, p. 34), é forçoso reconhecer que, nessas idades e nesse Ciclo de escolaridade, as crianças não puderam ainda construir e mobilizar estratégias de aprendizagem autónoma.

24

Assim, se pusermos de parte as ‘soluções’ anteriormente elencadas, surge como preferencial, ou, pelo menos, preferida por parte significativa dos participantes, a ‘escola itinerante’ própria de cada circo, certificada pela Administração Educativa, e inserida no Sistema Nacional de Ensino. É a solução adaptada pelo governo espanhol, numa pequena parte das suas empresas de circo, e começa a ser seguida também em França, embora por iniciativa própria das maiores empresas de circo do país, estando o modelo testado, aprovado e, em expansão, no maior circo mundial, o *Cirque du Soleil*, com a certificação pedagógica e integração no sistema nacional de ensino do governo do Québec, no Canadá. Aliás, uma das suas escolas itinerantes foi objecto de observação e análise no presente estudo, tendo sido sublinhados os níveis elevados de sucesso escolar, certificados por resultados obtidos em exames nacionais. Em Portugal, uma experiência idêntica decorreu durante alguns anos, tendo sido possível recolher agora opiniões de artistas que fizeram a sua escolaridade nessa modalidade.

Nas suas diferentes versões, esse esquema de ensino pressupõe sempre uma participação colaborativa da empresa de circo, uma certificação e fiscalização por parte da Administração Educativa, o desenvolvimento de um perfil adequado do professor, sujeito à formação específica de base e contínua, uma dimensão crítica da empresa, nomeadamente um número mínimo de alunos, embora de diferentes níveis etários e ciclos de escolaridade.

São-lhe reconhecidas como vantagens:



- a facilidade efectiva de gerir todas as variáveis críticas, nomeadamente as do tempo e do espaço, adequando-as constantemente às variações impostas pelo regime itinerante;
- a construção *ab initio* de um projecto curricular de turma, adequado ao mesmo tempo às orientações nacionais e às motivações dos alunos e das famílias, tornando os conteúdos mais funcionais e potenciando a motivação;
- a contribuição para a consolidação de laços afectivos num contexto relacional natural aos alunos e às famílias;
- a possibilidade de tutorização personalizada de cada aluno, nos seus diferentes estádios de aprendizagem;
- a facilidade na conjugação da aprendizagem escolar formal e da aprendizagem familiar, abrindo, inclusive, espaço à participação directa das famílias em determinadas actividades escolares dos filhos;
- o constante aproveitamento dos novos ambientes urbanos visitados, como recursos educativos e valorização das diversidades sociais e culturais contactadas;
- a proximidade constante entre os professores e as famílias, facilitando a efectiva partilha das responsabilidades educativas...

Têm-se como desvantagens, nomeadamente:

- a dificuldade em recrutar professores com formação e perfil adequados, motivação e disponibilidade para uma vida itinerante;
- a nem sempre feliz adaptação dos espaços transportáveis em espaços escolares, com respeito pela ergonomia e necessidades didácticas;
- a frequente deterioração de equipamentos e materiais escolares, sujeitos à constante pressão dos transportes;
- a frequente dificuldade de desenvolvimento de actividades escolares em grupo etário e nível de escolaridade idênticos, por falta de número de alunos que o permita;
- a permanente, e exclusiva, convivência dos alunos em círculo restrito, que pode ser geradora de tensões;



Contudo, a condição *sine qua non* para a implementação de uma solução de escola itinerante ligada a um circo é a da dimensão crítica da empresa e, particularmente, a do número de crianças e jovens em idade escolar, filhos dos seus artistas contratados. E é essa condição que impõe a não replicabilidade da solução em todas as empresas de circo, mesmo em países como a Espanha ou a França, geralmente com maior número de empresas de grande e média dimensão.

Em Portugal, no momento, será muito difícil encontrar uma empresa que reúna os critérios mínimos de candidatura a tal projecto, no pressuposto de que ele voltasse a ser disponibilizado pela Administração Educativa. E, mesmo assim, tal como acontece na Espanha, a solução deixaria de fora a maioria das crianças itinerantes, em razão de as suas famílias trabalharem em circos de pequena e média dimensão. Nesses moldes, não seria nunca uma solução global.

Mediante essa manifesta impossibilidade, que atitude deverá ser tomada?

Desde logo, com o conhecimento que, hoje, já temos das diferentes variáveis da problemática, torna-se legítimo avançar com novas propostas que, aliás, também no seguimento das Recomendações Comunitárias mais recentes, possam dar origem a projectos-piloto, de aplicação devidamente monitorizada e avaliada, tendo em vista a construção de soluções adequadas.

E, entre outras possíveis, parece-nos incontornável, tendo em atenção a nossa particular situação nacional, avançar com um contributo para a construção de uma proposta de escolarização sustentada dos alunos itinerantes, no 1º Ciclo do Ensino Básico, baseado numa solução mista de ensino presencial, com reforço de ensino a distância e eventual itinerância escolar. Desde logo deveria optar-se pela criação de unidades de escola móvel, em número considerado suficiente para as necessidades reais em cada momento, sem a inclusão de alunos em permanência, mas instaladas e equipadas com condições de mobilidade e de acolhimento de, pelo menos, dois professores por unidade, uma vez que estariam destinadas ao atendimento escolar simultâneo de diferentes Ciclos de Ensino Básico obrigatório. Essas unidades passariam a assumir o papel de escola-mãe de um grupo de alunos em itinerância com as famílias, em número limite a definir, assegurando a tutorização permanente de cada um deles e assumindo a gestão dos diferentes momentos de avaliação,



responsabilizando-se pela avaliação final, independentemente da localização geográfica de cada um deles durante o ano.

A avaliação de final de Ciclo deveria ser aferida por critérios nacionais. O apoio presencial seria o mais frequente possível, dependendo da mobilidade itinerante de cada grupo familiar – deveria a escola ir ao encontro do aluno, e não o contrário. Uma adequada dotação de meios informáticos asseguraria a relação virtual diária entre o grupo, os professores e as famílias, criando um contexto relacional virtual permanente, e integrando os pais em actividades de efectiva partilha de responsabilidade educativa. Algumas vezes por ano, sempre que possível aproveitando também as pausas na temporada circense, a turma deveria reunir-se, presencialmente, e partilhar a realização de actividades curriculares. Isso significaria, em última análise, uma adequação do ‘ano lectivo’ ao calendário da temporada circense, num registo independente do ano lectivo escolar regular, pondo, finalmente, a variável tempo a funcionar como um recurso educativo mobilizável em função dos tempos próprios dos alunos.

Seria também possível, segundo o desejo dos alunos e das famílias, participarem pontualmente nas actividades escolares das turmas de acolhimento, nas povoações onde se instala o circo, sem carácter obrigatório e sempre sob a coordenação e tutoria do professor da unidade móvel/escola-mãe, o qual desenvolveria acções de trabalho colaborativo com os colegas das escolas que acolhessem, esporadicamente, o aluno itinerante.

Penso que a proposta, ainda que apenas delineada em traços gerais, reúne as condições mínimas para se materializar num projecto-piloto, com apoio, monitorização e avaliação das Instituições Comunitárias competentes. Aliás, decorrendo das Recomendações Comunitárias, tais projectos, previamente participados pelas organizações representativas dos pais dessas crianças, e assentes no reforço do diálogo com os estabelecimentos de ensino, devem consolidar “[...] mecanismos de cooperação entre os Estados-Membros [...] que permitam determinar os modelos adequados à escolarização de crianças das comunidades itinerantes.” (DORIS, 2005, p. 56).

Não deixa também de ser oportuna a referência ao mais recente Estudo divulgado pelo Ministério da Educação (ME), “Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal”, liderado pelo professor Peter Matthews, (MATTHEWS, 2009) e seguindo a metodologia e a abordagem que



a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) tem utilizado para avaliar as políticas educativas em diversos estados membros – a avaliação positiva que é feita sobre as diferentes reformas aplicadas ao 1º ciclo do Ensino Básico, verificados resultados concretos na melhoria dos níveis de educação básica, não poderá deixar de sublinhar também o alargamento do fosso de desigualdade de oportunidades entre os que têm acesso a um ensino regular de qualidade educativa crescente e aqueles que permanecem numa situação escandalosa de indigência educativa, apenas porque o seu modo de vida itinerante se configura como estranho e inadequado, em face da aplicação das normas de um Sistema que se reclama de universal.

Importa, pois, referir algumas das Recomendações desse Estudo, tendo em vista encontrar nelas também gritos de alerta específicos para a intervenção educativa junto desse diminuto universo com elevado risco de exclusão educativa:

Exemplos de Recomendações:

*\*Aumento do sucesso escolar, dando continuidade a medidas como a estabilização do corpo docente e a criação de equipas pedagógicas* – se a estabilização do corpo docente e as estratégias de trabalho colaborativo são consideradas fundamentais para o sucesso escolar regular, parece óbvio que a estabilização relacional dos alunos em itinerância e a utilização de recursos didáticos diversificados, nomeadamente a docência colaborativa, são vitais para a sua completa inclusão escolar com sucesso.

*\*Melhorar o regime curricular através de uma maior autonomia na tomada de decisões em nível curricular, por parte das escolas, que deve ser acompanhada por um sistema de monitorização eficaz* – parece claramente sublinhada a necessidade de adaptação da variável crítica curricular às necessidades e representações particulares de cada aluno, sendo que tal princípio se deverá aplicar com mais ênfase nos casos dos que apresentam necessidades educativas especiais ou específicas, como as que decorrem da itinerância.

*\*Valorizada uma maior autonomia das escolas, em articulação com os municípios, com a correspondente responsabilização dos diversos intervenientes no processo educativo* – a crescente valorização da autonomia das escolas não pode deixar de ser vista também como uma orientação de estratégia inovadora na abertura às famílias, às empresas e às outras instituições sociais, de uma verdadeira partilha da responsabilidade educativa de cada



aluno, e, no caso particular dos itinerantes circenses, a valorização integrada das suas aprendizagens familiares.

No entanto, quaisquer que venham a ser as soluções adaptadas, elas não deixarão de implicar outros esforços e ações complementares de base, tais como a criação de mecanismos de formação específica de professores, o desenvolvimento de um perfil profissional adequado à tutorização desses alunos, a implementação de um sistema regular de intercâmbio europeu de experiências profissionais relacionadas, a criação de um sistema europeu de avaliação regular dos níveis dos alunos itinerantes, um esforço para a certificação das competências e saberes conseguidos na aprendizagem das artes circenses.

## Referências

BENAVENTE, Ana. **Uma educação inclusiva a partir da escola que temos**. Ministério da Educação. Lisboa: CNE, 1999.

BERRUZZO, Pedro Pablo. Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Granada, v. 20, n. 2, p. 179-207, maio/ago. 2006.

CABANAS, Jose María Quintana. Crítica pedagógica de los Sistemas Educativos Occidentales. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio>>. Acesso em: 14 fev. 2008. (Publicação trimestral internacional).

CABERO, Julio. **Novas tecnoloxías na educación**. Secretaría Xeral de Análise e Proxección. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2007.

DORIS, Pack. **Circo, parte integrante da cultura da Europa**. Resolução do Parlamento Europeu sobre os novos desafios enfrentados pelo circo enquanto parte integrante da cultura da Europa (2004/2266(INI)) A6-0237/2005. Disponível em: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

ECHEITA, Gerardo. Inclusión y exclusión educativa "voz y quebranto". **REICE**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 9-18, abr. 2008.

ENGUITA, Mariano. Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. **Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano**, Madrid, n. 7/8, p. 1-10, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/gitanos>>. Acesso em: 15 mar. 2008.



ESCUADERO, Juan Manuel. Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? **Revista de currículo y formación del profesorado**, Granada, v. 1, n. 1, enero/junio, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

ESCUADERO, Juan Manuel. Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 371, p. 86-89, set. 2007.

EUROPEAN Parliament. **The situation of the circus in the EU member states**. Education and Culture Series EDUC 111 EN 08, 2003. Disponível em: <<http://www.europarl.ep.ec/studies>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

FULLANA, Judit. A la búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 16, n. 1, p. 47-70, enero/diciembre, 1998.

GARCÍA, Alberto Vaquero. El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. **Revista Galega do Ensino**, Santiago de Compostela, n. 47, p. 1442-1464, septiembre/diciembre, 2005.

GONZÁLEZ, Raquel Amaya Martínez; ÁLVAREZ, Lucia Blanco. Fracaso y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros educativos. **Aula Abierta**, Oviedo, v. 85, p. 127-146, junio. 2005.

JORDAN, Betty. Exclusion of travellers in state schools. **Educational Research**, London, 43, n. 2, p. 117-132, Summer, 2001. Disponível em: <<http://www.scottish.parliament.uk/>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

MARKS, Ken. **Supporting the travelling tradition: a report on the work of EFECOT in exploring the use of distance learning environments for children**, 2000. Disponível em: <<http://ui4all.ics.forth.gr/i3SD2000/proceedings.html>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

MARTÍN, Ana Benito. La loe ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 43, n. 7, p. 13-20, set. 2007.

MATTHEWS, Peter; KLAVER, Elisabeth; O CONLUAIN, Judit Lannert; VENTURA, Alexandre. **Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal. (Avaliação internacional)**. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), 2009.

MEDRANO, Consuelo Vélaz de. Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 348, p. 58-61, julio/agosto. 2008.

PAIVA, João. **Projecto nómada**. Setúbal: Instituto de Comunidades Educativas (ICE), 1996. (Relatório de actividades).



PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation checklist**. Western Michigan University, 2003. Disponível em: <<http://www.wmich.edu>>. Acesso em: 7 jun. 2008.

PERES, Américo. **Educação intercultural**: utopia ou realidade? Profedições. Porto: Ldª/Jornal A Página, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competencias desde la escuela**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2002.

RUBIO, Ana María Pérez. Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 43, n. 6, p. 1-9, ago. 2007. (Publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos – OEI).

Prof. Dr. Herculano da Silva Pombo M. Sequeira  
Universidade Moderna de Lisboa | Portugal  
Faculdade de Educação  
Grupo de Investigación Didáctica: Análisis Tecnológico y Cualitativo  
E-mail | [hpombo@portugalmail.com](mailto:hpombo@portugalmail.com)

31

Prof. Dr. José María Fernandez Batanero  
Universidad de Sevilla | España  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Grupo de Investigación Didáctica: Análisis Tecnológico y Cualitativo  
E-mail | [batanero@us.es](mailto:batanero@us.es)

Recebido 25 ago. 2010

Aceito 12 nov. 2010





# A reflexão colaborativa como dispositivo de mudança: formação contínua de professores no contexto do Programa Nacional de Ensino do Português

The cooperative reflection as a changing device: continuous teacher education in the context of the National Programme for the Teaching of the Portuguese Language

Sílvia Maria Alvadia Alves

Agrupamento de Escolas de Matosinhos | Portugal

Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira

Universidade do Porto | Portugal

## Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre os processos de formação contínua dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), desenvolvidos no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que constituiu uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Pretendeu-se estudar a formação no PNEP e de que modo esta se traduz na alteração/melhoria das práticas educativas e, de forma mais específica, compreender as implicações que a actividade crítica e reflexiva tem no desenvolvimento e na melhoria da prática docente. Foi desenvolvido um estudo exploratório de características de investigação qualitativa em Ciências da Educação. Os resultados do estudo apontam para o reconhecimento da importância da formação contínua centrada nas escolas como factor do desenvolvimento do trabalho reflexivo e colaborativo, que poderá conduzir à mudança educacional.

Palavras-chave: Formação contínua. Reflexão. Identidade profissional.

## Abstract

The performed study dealt with the continuous training processes of the Elementary School teachers, developed within the scope of the National Programme for the Teaching of the Portuguese Language (PNEP). The present work intends, in a more general scope, to study the training provided by the Programa Nacional de Ensino do Português and the way it affects the alteration/improvement of the educational techniques and, in a more specific view, to understand the implications that the critical and reflective activity has in the development and improvement of the teaching practice. An exploitative study was conducted, with qualitative investigation characteristics. The results of this work aim at the recognition of the importance of the continuous training centered at the schools as a factor of development of the reflexive and cooperative work, that may lead to the educative change.

Keywords: Continuous training. Reflexion. Professional identity.



## 1. Introdução

Nos objectivos curriculares de qualquer sistema de ensino está patente a importância do conhecimento da língua materna. A concretização desses objectivos é refletida nos níveis de expressão oral e de escrita dos alunos, ao terminarem a escolaridade, e nos consequentes níveis de literacia dos jovens e adultos de um país. O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) foi criado com base nos resultados dos alunos nas provas de aferição e do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2000 e 2003), que colocaram os alunos portugueses abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no que concerne aos níveis de literacia.

Com o estudo apresentado, que constituiu uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação realizada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretendeu-se compreender como estão articuladas as questões da formação contínua dos professores no âmbito do PNEP, do trabalho docente e as questões da aprendizagem da língua nas vertentes do oral, da escrita e da leitura. Considerou-se a “[...] perspectiva do utilizador proficiente que tem que usar profissionalmente essa mesma proficiência para intervir pedagogicamente junto das crianças.” (SIM-SIM, 2001, p. 9).

A opção por esse objecto de estudo assenta no pressuposto de que, ao reflectir sobre as práticas docentes, será possível criar outros caminhos, outras opções, visando à melhoria da qualidade dos processos e metodologias adotadas, no sentido de organizar e orientar a intervenção educativa.

Assim, o presente estudo pretendeu conhecer os processos de formação realizados no âmbito do PNEP e os seus efeitos nos professores e nos alunos; identificar de que forma o PNEP se constituiu um espaço de reflexão, de partilha e de mobilização de saberes em torno das questões da Língua; e perceber se surtiu efeitos nas práticas educativas. Enfim, este artigo procura abordar os aspectos essenciais da problemática e do quadro teórico, a metodologia desenvolvida e a análise e interpretação dos resultados mais significativos para a compreensão do objecto investigado, culminando com as considerações finais sobre a importância dos saberes produzidos no estudo para a melhoria da qualidade da profissionalidade docente.

### *O Programa Nacional de Ensino do Português*

O PNEP é um dos programas nacionais de formação contínua e inscreve-se no quadro de uma medida de política educativa, surgindo com base nos resultados do PISA, dos estudos nacionais e das provas de aferição<sup>1</sup>.

Segundo o despacho que norteia essa formação, o PNEP contempla uma vertente de formação em rede regida por três grandes princípios:

- a) a formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;
- b) a formação dos professores visa à utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;
- c) a formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, em nível individual, da classe e da escola.

O PNEP, num total não inferior a cento e vinte horas por ano e por formando, integra sessões temáticas, organizadas em sessões regionais e sessões de formação em grupo, e sessões tutoriais de acompanhamento na sala de aula<sup>2</sup>.

O formador do referido programa foi seleccionado pelo agrupamento de escolas, mediante o perfil definido no edital do Ministério da Educação, sendo, obrigatoriamente, um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico desse mesmo agrupamento.

34

## **2. Formação contínua de professores, docência e aprendizagem da língua materna**

*A formação contínua de professores numa perspectiva de formação centrada nas escolas*

Se os anos de 1980 foram marcados pelo “[...] signo da profissionalização em serviço [...]” (NÓVOA, 1992, p. 21), a década de 1990 “[...] será marcada pelo signo da formação contínua de professores [...]” (NÓVOA, 1992, p. 22). Esse enfoque na formação contínua deveu-se, em grande parte, ao facto de os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estarem, nessa época, em via de resolução. A formação contínua não visava, somente, à reciclagem dos professores, mas também à qualificação dos docentes para o exercício de novas funções



(administração, gestão, educação de adultos etc.). Segundo Nóvoa (1992), a formação contínua articulou-se com os objectivos do sistema, nomeadamente com a prossecução da reforma, abdicando de uma lógica “[...] do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas.” (NÓVOA, 1992, p. 22).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (apud SILVA, 2003), o conceito de formação centrada na escola assenta em cinco dimensões: primeira, a dimensão física, visto que o espaço da formação situa-se na escola e dá enfoque a uma formação em contexto de trabalho; segunda, a dimensão organizacional da formação, visto que a escola, enquanto organização e no quadro de autonomia, define a formação que é necessária e o público de professores que pretende receber essa mesma formação; a terceira dimensão prende-se ao âmbito psicossocial da formação, pois o formando é o próprio sujeito da sua formação, desde a fase de planificação, execução e avaliação da sua formação. A quarta dimensão salienta a formação centrada nas práticas, já que se pretende uma melhoria e transformação das práticas. Nessa dimensão pedagógica, é enfatizado o impacto que a formação pode causar nas aprendizagens dos alunos; e, por último, a dimensão cívica e/ou política corporativa, visto que a formação é promovida por pares.

35

O conceito de formação centrado nas escolas pode apresentar alguns equívocos, nomeadamente o de se considerar que a formação é boa, só porque é realizada na escola. Incorrendo na expressão de Correia, pode-se passar de uma formação centrada na escola para uma formação “sentada na escola.” (CORREIA, 2001 apud SILVA, 2003, p. 41). A escola também não deve ignorar o Estado e a comunidade envolvente, correndo o risco se o fizer de a formação ser “barricada na escola.” (SILVA, 2003, p. 41).

### *A complexidade de se ser professor*

Na sociedade do conhecimento, em que se exige uma actualização constante, os professores deparam-se com vários desafios criados pela escola de massas. Essa situação é reveladora de uma das grandes exigências da vida profissional dos agentes educativos. Estes, devido à complexidade da acção educativa, procuram, avidamente, a formação como forma de suprimir as suas carências, o que subentende uma “definição aditiva de formação” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 65) e uma perspectiva carencialista da formação.



Para além do desafio colocado aos professores pela escola de massas, estes são confrontados com a necessidade de “[...] reinventar a sua escola enquanto local de trabalho e reinventarem-se a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão.” (THURLER apud ESTRELA; ELISEU; AMARAL; CARVALHO; PEREIRA, 2005, p. 110).

As mudanças ocorridas, em Portugal, após 25 de abril de 1974, repercutiram-se na sociedade e na escola. Os professores são confrontados com outra natureza e complexidade de situações a que não estavam habituados. Como refere Pereira (2010), a situação actual revela-se complexa e profundamente desagregadora da uniformidade que produziu a identidade profissional de grupo no 1º CEB (outrora ensino primário). Os novos mandatos sociais sobre a educação escolar e os discursos que os acompanham, designadamente nos domínios pedagógico e científico, e as políticas educativas com incidência na formação inicial e contínua de professores que, nas últimas décadas, pretenderam adequar as práticas institucionais escolares às transformações da modernidade, perturbaram, irreversivelmente, a identidade profissional dos professores. (PEREIRA, 2001).

36 Essas questões relacionam-se com a identidade, a profissionalidade e o profissionalismo dos professores, remetendo-se para a problemática da crise da identidade profissional docente que, “[...] parece emergir de um hiato entre uma identidade profissional pessoal, demasiado ideal e ‘nova’, e uma identidade profissional colectiva que se mantém demasiado real e clássica.” (LOPES; RIBEIRO, 2000, p. 45).

Os novos papéis e desafios colocados aos professores, exigindo-lhes conhecimentos e intervenções nas mais diversas áreas, são factores que podem contribuir para a crise da identidade profissional e para uma nova profissionalidade. Não obstante todas as transformações sociais, políticas e económicas, vive-se, hoje, entre o local e o global, entre renovação e conservadorismo, desintegração e unificação.

### *O profissional reflexivo*

Nesse novo contexto social e educativo, o professor vê-se confrontado com a necessidade de uma nova formação, que não esteja apoiada na lógica da oferta, mas sim que vá ao encontro das suas necessidades, dos alunos e da escola.



Como referem Leite e Fernandes (2003), é exigido aos professores uma nova atitude pedagógica e um novo estar em educação, que permita não só adquirir conhecimentos, mas também desenvolver competências de formação pessoal e de intervenção social. As exigências e os desafios postos aos professores são cada vez mais complexos, pois traduzem as mudanças que estão ocorrendo em vários campos: social, económico, cultural e político. Espera-se que o professor questione a sua *práxis* e reflecta sobre o seu perfil no novo contexto globalizado, que

[...] pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística. (FLORES, 2003, p. 129).

Segundo Zeichner (1993, p. 20), é obvio que os professores não estão constantemente refletindo sobre tudo, mas devem encontrar um equilíbrio entre reflexão e rotina, entre o acto e o pensamento. A prática reflexiva integra uma concepção de reflexão enquanto “[...] um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, [...] Schön chamou-lhe reflexão na acção.” O professor, ao utilizar a reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção, analisa e interpreta a sua própria actividade.

Segundo Pérez Gómez (1997, p. 110), no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, “[...] a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.” Nesse contexto, a mudança educacional depende dos professores, da sua formação e da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Entendendo mudança como um processo moroso e contínuo, “[...] inerente à própria escola afectando as ideias, as práticas e as estratégias que aí se utilizam, o próprio sentido da mudança, as funções das pessoas implicadas nas práticas, etc. [...]” (ESTEBARANZ apud FLORES; FLORES, 1998, p. 83), que difere da inovação, processo mais rápido, intencional, consciente e deliberado.

Actualmente, o desafio educativo passa por conceber a escola como um espaço onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. Nessa óptica, a formação deve ser vista como “[...] um processo permanente,



integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais." (MCBRIDE apud NÓVOA, 1992, p. 29).

Na perspectiva de Alarcão (2002), os professores reflexivos constroem e reconstróem o seu conhecimento na sua prática profissional, povoados de dinâmicas de incerteza e decisões contextualizadas, mobilizando os seus saberes numa prática colectiva e não, apenas, como profissionais isolados. Para que a mudança ocorra, é necessário inseri-la ao nível da organização que é cada uma das escolas. Mas, como nos adverte Pereira (2001), o conceito de "professor reflexivo" salienta-se como central para a mudança da escola, mas não o podemos integrar numa "epistemologia normativa" que defina, a priori, a que modelo deve obedecer.

### 3. Aspectos da metodologia

Como já foi dito, a finalidade do estudo em pauta, foi conhecer os processos de formação realizados no âmbito do PNEP e os seus efeitos nos professores e nos alunos. Saber de que forma é que o PNEP se constituiu como um espaço de reflexão, de partilha e de mobilização de saberes em torno das questões da Língua e perceber se surtiu efeitos nas práticas educativas. Para o efeito, foi efetivado um estudo exploratório de tipo qualitativo/interpretativo, a partir de uma situação específica de formação, através da realização e análise de entrevistas semidirectivas a seis professoras do 1.º CEB participantes do PNEP como formandas, além de uma professora do 1.º CEB que participou no mesmo programa como formadora no ano lectivo 2007-2008. Além das entrevistas, analisaram-se seis portefólios, visto que constituíam um documento fulcral nesse processo de formação, revestindo-se de uma matriz reflexiva.

No próximo quadro, será apresentada uma breve caracterização das formandas<sup>3</sup>.



Quadro 1  
Caracterização das formandas

Formandas	Inês	Sofia	Maria	Laura	Joana	Rita
Idade	30-35	35-40	50-55	35-40	40-45	40-45
Situação profissional	QZP	QZP	Q.E.	QZP	Q.E.	Q.E.
Tempo de serviço	12 anos	9 anos	32 anos	13 anos	25 anos	18 anos
Formação inicial	ESE	ESE	Magistério	ESE	Magistério	ESE

Legenda

QZP | Quadro de Zona Pedagógica

QE | Quadro de Escola

ESE | Escola Superior de Educação

A formadora do Programa Nacional de Ensino do Português, com 41 anos, tem como formação inicial o Magistério Primário, e, como formação complementar, possui um complemento de formação e o mestrado em Ciências da Educação, concluído em 2006.

39

### *Entrevista semidirectiva*

A entrevista semidirectiva baseou-se num guião que foi construído

[...] a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação [...] em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta. (AFONSO, 2005, p. 99).

O guião da entrevista às formandas previa como objectivos:

- Conhecer as percepções das professoras sobre a formação realizada, focando a sua dimensão centrada na escola (com um



formador e formandos do corpo docente do mesmo Agrupamento de Escolas).

- Conhecer os significados que as professoras atribuem ao portefólio como estratégia de construção de conhecimento, inclusive, como instrumento de avaliação da formação.
- Saber quais as representações das formandas sobre os efeitos da formação contínua, ocorrida no âmbito do PNEP, nas suas práticas profissionais, designadamente no sucesso educativo das crianças.
- Comparar as percepções sobre os processos e os impactos da formação no âmbito do PNEP e da formação contínua de modo geral.
- Identificar obstáculos e factores de favorecimento do impacto positivo do PNEP na educação das crianças.

A entrevista concedida a uma formadora residente do referido programa foi, também, orientada por um guião e teve como objectivos:

- Conhecer as percepções da formadora sobre a formação realizada, considerando o facto de estar centrada na escola, com um formador e formandos do corpo docente do mesmo Agrupamento de Escolas.
- Conhecer as representações da formadora sobre os processos de formação que se desenvolveram, no que diz respeito à sua pertinência e impacto nas práticas profissionais.
- Identificar aspectos negativos e positivos da formação realizada no âmbito do PNEP.
- Identificar as relações que a formadora estabelece entre a formação que realizou para se tornar formadora e as suas práticas formativas.
- Conhecer as relações estabelecidas na formação entre as dimensões teórica e prática.
- Identificar obstáculos e factores de favorecimento do impacto positivo do PNEP na educação das crianças.



### *Análise e tratamento de dados*

O *corpus* da pesquisa foi submetido a um processo de análise de conteúdo, considerando ser

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A categorização das entrevistas foi, parcialmente, definida, a priori, a partir da problematização teórica que originou os guiões de entrevista, tendo sido complementada com categorias emergentes da análise de conteúdo.

**Quadro 2**  
Sistema categorial das entrevistas às formandas

Categorias	Subcategorias
Formação académica	Formação inicial Formação complementar
Percurso profissional	Desenvolvimento do exercício profissional Meio envolvente do contexto profissional Recursos
Relações	Escola/Família Entre pares Alunos
Escola	Envolvimento formal Projectos Gestão
Formação contínua	Experiência como formadora Acções de formação



Formação PNEP	Potencialidades Formação centrada na escola Partilha Carga horária Repercussões da formação nos Professores Planificação/reflexão Alunos Formadora Portefólios Continuidade na aplicação do programa
---------------	---

Das entrevistas envolvendo as formandas, foram identificadas as categorias e subcategorias referidas no Quadro 2. Da entrevista envolvendo a formadora, constituíram-se as categorias e subcategorias representadas no Quadro 3.

**Quadro 3**  
Sistema categorial das entrevistas à formadora

42

Categorias	Subcategorias
Formação	Formação inicial Formação complementar
Formação PNEP	Experiência como formanda Experiência como formadora Potencialidades Formação centrada na escola Relação com as formandas Organização do trabalho Mudança nos professores Carga horária Avaliação das formandas Portefólios

Os portefólios constituíram outra fonte de dados e a sua análise incidiu na introdução, na reflexão das aulas tutoriais e na reflexão final. Segue o sistema categorial da análise dos portefólios no Quadro 4.



Quadro 4  
Sistema categorial de análise dos portefólios

Categorias	Subcategorias
Organização	Modelos de portefólio
Introdução	Expectativas Motivações
Reflexão aulas tutoriais Reflexão aulas tutoriais	Planificação Oralidade Actividades Prática Pedagógica
Reflexão final	Mudança das organizações Formação centrada nas escolas Trabalho colaborativo Formadora Planificação/Reflexão Instituições de Ensino Superior Carga horária Inovação/Mudança Identidade profissional

#### 4. Um olhar sobre as percepções dos implicados

A análise de conteúdo das entrevistas e dos portefólios permitiu perceber que essas professoras investiram na sua formação especializada, quer através de cursos de complemento de formação, quer de formação especializada nas áreas do Ensino Especial e da Supervisão.

Relativamente à sua formação inicial, a maioria considerou-a de pendor tecnicista e instrumental.

O Magistério dava-te o tradicional depois tu é que fazes o resto da tua construção. Se queres paradigma mais construtivista, ou se queres um paradigma mais tecnocrata. (JOANA, 2009).

Uma das professoras se manifestou sobre a dimensão do relacionamento humano que não é considerando na formação inicial, tampouco na



preparação para o exercício da profissão, convergindo com Esteve quando refere que

Os futuros professores não estão mal preparados no domínio dos conteúdos de ensino, mas ninguém lhes chamou a atenção para o facto de terem um papel muito importante a desempenhar na dinâmica da classe e na sua organização. (ESTEVE, 1995, p. 118).

A maioria das professoras aludiu às dificuldades e aos problemas vividos no início da carreira, nomeadamente a distância, as saudades da família e dos amigos, as condições em que viviam, o salário, as escolas onde leccionaram.

Apesar das inúmeras dificuldades, do magro salário, foi um ano que ficará para sempre na minha memória e que teve um balanço positivo. (INÉS, 2009).

44 Relativamente às relações que estabelecem com os pais e encarregados de educação, constatou-se que a entrevistada com mais tempo de serviço considerou que a família está um pouco desligada da escola, e que os pais exigem muito dos professores. Uma entrevistada referiu que existia um certo afastamento da família em relação à escola, e que a exigência da parte dos pais para com os professores era exagerada.

A relação Escola-Família é importante, embora nem sempre resulte pois a família está um pouco desligada da escola. [...] Exigem de mais do professor. Para eles o professor é obrigado a fazer tudo e mais alguma coisa. (MARIA, 2009).

Essa exigência dos pais espelha-se nas funções do professor, visto que o docente “vê-se obrigado a fazer tudo e mais alguma coisa”. Nesse discurso, verificou-se uma percepção negativa sobre o papel actual do professor. Assim, os resultados são convergentes com Correia e Matos quando referem que

Subjectivamente desgastados pela usura dos dispositivos de retribuição que não asseguram a reposição das condições simbólicas necessárias à manutenção de uma relação altruísta com a contribuição profissional, os professores debatem-se também com o desgaste e a desagregação dos eixos estruturantes da sua profissionalidade. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 98).



No que diz respeito às motivações e expectativas em relação ao PNEP, as professoras referiram que frequentaram o programa com o intuito de: melhorar o desempenho; aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos; actualizar competências; adquirir estratégias e partilhar. Vale destacar a primazia que as professoras atribuem à relação entre pares, embora tenham receio de que a avaliação de desempenho em curso enfraqueça o trabalho colaborativo, e a troca de ideias se esmoreça.

Todas as professoras foram unânimes, em relação aos benefícios do trabalho colaborativo que foi proporcionado pela formação no PNEP. Levando em conta Nóvoa (2002, p. 63), ao defender que “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...]”, pode-se concluir a importância profissional dessa dimensão da formação. A criação de redes colectivas de trabalho é uma dimensão fundamental na construção da identidade profissional dos professores e o papel das dinâmicas de formação é essencial como forma de socialização pessoal e profissional.

A relação entre as formandas, no seio dessa formação, pautou-se pelo “[...] companheirismo, pelo estreitar de laços, pelo diálogo [...], contribuindo para facilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas.” (SOFIA, 2009). A relação entre pares foi considerada por todas como basilar, pois promove a troca de opiniões e de experiências, tornando-se bastante enriquecedor o trabalho docente. Uma das entrevistadas destacou a avaliação de desempenho como possível causa do fim da troca de experiências e da partilha.

O meu receio é que com a avaliação do desempenho este clima de troca de ideias se perca. (MARIA, 2009).

As professoras apresentaram uma percepção positiva em relação à formação centrada nas escolas, visto que se baseia em problemas reais, permitindo a articulação entre a formação e os contextos de trabalho, trazendo vantagens no delinear de estratégias. Corrobora-se, assim, Nóvoa (2002, p. 40) quando afirma que “A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação.”



Essa visão positiva da formação centrada na escola, por parte das professoras, está relacionada com a figura da formadora, já que era reconhecida como um par que integrava o mesmo colectivo, pressupondo um conhecimento da mesma realidade. A percepção dessas professoras sobre o trabalho da formadora é muito positiva, referindo a formadora como uma pessoa que as ajudou a reflectir, a mudar as práticas, a experimentar, a partilhar, sendo, simultaneamente, colaborante e exigente; nos seus discursos, há, também, referência à capacidade para abordar as sessões temáticas, que se pautavam pelo rigor científico, pela organização e pelos momentos de reflexão em grupo. Por seu turno, a formadora demonstrou receio de falhar e da reacção das formandas, daí o rigor na planificação do trabalho para antever as dificuldades. Essa dualidade de papéis é referida em Nóvoa (2002, p. 39): "A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e formando."

A maioria das inquiridas salientou que a formação é mais enriquecedora, quando a formadora conhece o terreno e partilha a mesma realidade.

46

Penso que assim a cumplicidade é maior, pois tanto as formandas como a formadora pertencem à mesma realidade. (MARIA, 2009).

A importância da formadora ser uma entre os seus pares é colocada por Terrasêca (2001), quando refere:

Por que razão se considera que um professor não está habilitado para se formar e formar os seus pares? Porque é que o professor só é reconhecido como alguém capaz de formar outros se não for seu par? Só quem tem uma formação acrescida pode ser formador. [...] Mas desta forma poderá estar a desperdiçar-se as potencialidades e as virtualidades dos actores locais [...]. (TERRASÊCA, 2001, p. 7).

Relativamente aos domínios da Língua Portuguesa trabalhados nas sessões temáticas e as repercussões que estes tiveram na prática pedagógica, é válido destacar a oralidade, visto que foi o domínio mais referenciado pelas formandas. As formandas testemunharam que não trabalhavam, com intencionalidade e em contexto formal, a oralidade. O PNEP, reconhecendo uma lacuna da parte dos professores no ensino desse domínio, desenvolveu na formação



sessões que visavam ao trabalho da oralidade. A importância do trabalho da oralidade é reiterada em Freitas, Alves e Costa (2007)<sup>4</sup>. As autoras referem que os profissionais das diferentes áreas, nomeadamente da investigação em psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didácticas, bem como os das áreas da saúde, têm constatado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade.

Quanto aos efeitos dessa formação nas práticas pedagógicas, as formandas disseram que passaram a interpelar as práticas, a reformular e alterar algumas dessas mesmas práticas. A maioria das formandas demonstrou uma vontade de inovar e de mudar as práticas. Nesse sentido, é importante destacar Nóvoa (2002, p. 60) que ilustra bem a percepção das formandas: “A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola.”

A maioria das entrevistadas sublinhou a importância que essa formação teve na reflexão sobre o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, como forma de alterar ou melhorar as práticas pedagógicas, nomeadamente em nível da oralidade e da escrita. Na sua aceção, essa formação proporcionou múltiplas propostas de actividades nesse campo, e a sua realização reflectiu-se no desempenho dos alunos.

47

As aulas assistidas foram muitas e permitiu-nos uma reflexão sobre o nosso trabalho e deu-me outra bagagem. [...] Esta formação fez com que eu tivesse mais cuidado na reflexão sobre as minhas aulas. (LAURA, 2009).

Ainda relativamente à mudança, foi relatado pelas formandas que essa mudança precisa acontecer em conjunto e não de forma individual. Essas afirmações remetem para aquilo que Nóvoa (2002, p. 29) refere como efeito cegueira, ou seja, “[...] as mudanças na escola estão, por vezes, tão próximas que provocam um efeito de cegueira. Só conseguiremos sair da penumbra através de uma reflexão colectiva, informada e crítica.”

No entanto, a formadora revelou que tais mudanças não são percebidas, a curto prazo, pois o ano da formação é o ano da experimentação.

Acho que há coisas que não se notam a curto prazo, se calhar no ano que a pessoa está a fazer formação é um ano que também está





a experimentar e tudo que é a experimentar é na mesma aprender. (HELENA, 2009).

No entanto, as formandas que fizeram o 1.º ano de formação inscreveram-se num 2.º ano que tomou a forma de círculo de estudos. No final desse 2.º ano, manifestaram o desejo de continuar a reunir-se uma vez por mês, visando criar, no agrupamento, uma dinâmica de formação. Pode-se depreender que, dessa formação, emergiu a vontade, em algumas das formandas, de reflectir em torno das questões da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a vontade de inovar e de mudar. Assim, e como salientam Flores e Flores:

Neste sentido, a inovação tem de ultrapassar o isolamento do trabalho do professor na sala de aula e implicar a escola, isto é, o conjunto dos professores que vivem, interpretam e transformam as normas, as relações e crenças que constituem a cultura escolar. (FLORES; FLORES, 1998, p. 91).

Para que se efective a mudança, é imperioso que seja uma mudança das organizações, nomeadamente a escola, e, por seu turno, a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional.

Quanto às repercussões no trabalho dos alunos, as formandas consideraram que houve mudanças e melhoria dos resultados e do desempenho, notando diferenças significativas nos alunos.

Eu acho que nisso o PNEP tem um investimento fantástico e acho que vale a pena os agrupamentos apostarem nesta formação e todos os professores deviam passar por ela, porque acho que traz proveito em termos de prática pedagógica e nota-se efeitos nos alunos, agora uma coisa é tu estares a perceber isto e achares que isto vale a pena investir. (JOANA, 2009).

Um dos aspectos negativos apontados pelas formandas prende-se à carga horária, considerada excessiva (30 horas anuais por formanda), nomeadamente em nível das sessões tutoriais.

Acho que foi excessivo e não se justificava tantas horas de observação. [...] Creio que eram suficientes 3 aulas assistidas por temática. (MARIA, 2009).



No decorrer das entrevistas, as professoras falaram do excesso de horas dessa formação (102 horas), mas a formadora, apesar de confirmar essa opinião das formandas, refere outras informações que contrariam essa ideia.

As mesmas pessoas que se queixavam da carga horária exagerada, depois deram conta que essa carga horária era importante e que realmente acabava por ser aquele motor, aquela semana à semana que tinham que fazer, que tinham de estar. (HELENA, 2009).

As formandas consideraram as sessões de planificação/reflexão fundamentais para a organização e reflexão sobre a sua prática pedagógica, uma vez que estas lhes permitiram: clarificar práticas e resolver dúvidas; reformular os métodos e melhorar as práticas; e reflectir e melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Nesse campo, colocaram a tónica na dimensão crítico-reflexiva e destacaram as sessões de planificação.

O professor deve dar sempre ênfase à reflexão sobre a sua prática pedagógica. Serve para reformular métodos, corrigir atitudes, facilitar a planificação, melhorar o processo ensino/aprendizagem. (INÉS, 2009).

As professoras entrevistadas salientaram a importância da planificação como forma de proporcionar boas práticas, visto que permite o enquadramento da actividade e leva o professor a reflectir sobre o trabalho que pretende desenvolver. A dimensão da planificação foi bastante referenciada e é encarada como elemento essencial.

Na formação do PNEP, as formandas participavam de sessões dedicadas à planificação e à reflexão. Das entrevistas realizadas, depreende-se que essas sessões eram essenciais e úteis, já que ajudavam a clarificar e a resolver dúvidas, a reflectir sobre as práticas e a tentar melhorá-las, visando atender melhor os alunos. Essa dimensão da reflexão é salientada por todas as professoras e, segundo elas, o professor deve enfatizar sempre a reflexão sobre a sua prática pedagógica, já que serve para reformular métodos, corrigir atitudes, facilita a planificação e melhora o processo de ensino/aprendizagem.

Defino melhor as intencionalidades da Língua, na preparação das aulas [...]. Passei a interpelar mais a minha prática. (JOANA, 2009).



Relativamente à forma como o PNEP se constitui num dispositivo capaz de conduzir a uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem, claramente é possível afirmar que todas as professoras consideram que o PNEP as conduziu à necessidade de uma postura diferente, de uma transformação da relação com o saber, das práticas lectivas e das competências profissionais.

Acho que é daquelas formações que tem os objectivos, tem as actividades e as estratégias que te permite estabelecer uma coerência na tua acção, ao contrário de muitas outras formações. (JOANA, 2009)

As formandas revelaram dificuldades e angústia na elaboração do portefólio, contudo consideraram-no um instrumento capaz de estimular o pensamento reflexivo.

Formandas e formadora tiveram, obrigatoriamente, que elaborar um portefólio que evidenciasse o percurso de formação. No decorrer da formação do PNEP, foi dada a conhecer às formandas a grelha de avaliação do portefólio. Na referida grelha, constava, entre outros itens, a avaliação dos resultados de intervenção e propostas de reformulação de práticas; a aplicação da aprendizagem/materiais em contexto profissional; e a utilidade dos materiais/saberes para a alteração das práticas pedagógicas. A cada um dos itens correspondia uma percentagem, equivalente a uma avaliação quantitativa e aos créditos atribuídos.

Para Sá-Chaves (2005), a elaboração pelo formando de um portefólio de matriz reflexiva, como estratégia de formação, contribuiu para a sua consolidação. A autora reforça a importância dessa estratégia, alegando:

As razões mais evidentes para essa aceitação têm a ver com a coerência que esta estratégia mantém com uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais capacitados para responderem às situações de incerteza e imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e de vida. (SÁ-CHAVES, 2005, p. 7).

No entanto, nessa formação, o portefólio, como dispositivo efectivo de formação, tornou-se também num dispositivo de avaliação.

Segundo Helena, a formadora entrevistada:



Muitas vezes, o portefólio pode não corresponder àquilo que nós temos conhecimento em termos da pessoa que acompanhámos e vimos durante um ano e esta parte também era complicada, porque um portefólio muito bom, nem sempre correspondia a um desempenho bom em termos de aula, em termos de prestação na formação. (HELENA, 2009).

O maior constrangimento para a formadora, no decorrer dessa formação, prendeu-se à avaliação das formandas, visto que era uma avaliação entre pares, e o envolvimento e o factor emocional são maiores, dificultando o acto de avaliar, conforme se constata abaixo:

Acho que temos realmente de fazer avaliação, mas isso não significa que eu me sentisse confortável no papel de avaliadora e é complicado, porque é uma avaliação feita entre pares, há aqui uma série de mecanismos psicológicos que mexeram comigo, porque havia relações e é óbvio que temos de romper com uma série de coisas, que nos distanciar, isto tudo é muito fácil de dizer, mas depois na prática deixa as suas marcas. (HELENA, 2009).

A maioria das entrevistadas reconheceu as virtudes do portefólio como dispositivo de reflexão, mas também como motivo de angústias, visto ser o único instrumento de avaliação.

Eu tive dificuldade em fazer reflexões sobre as aulas, pois não estava habituada a fazê-lo por escrito, no entanto fui construindo o meu portefólio ao longo da formação e coloquei os materiais que considerei mais pertinentes para esta formação. (MARIA, 2009).

Apesar de as angústias causadas na elaboração do portefólio, este é, inequivocamente, considerado um instrumento de reflexão, permitindo a estimulação do pensamento reflexivo.

## 5. Considerações finais

A formação contínua de professores tem sido, e continua sendo, encarada, ao longo dos últimos anos, como parte da solução de muitos dos problemas dos vários sistemas educativos. Dos diversos programas nacionais,



optou-se por considerar para este estudo o PNEP nas suas implicações em nível do trabalho reflexivo como dispositivo de mudança.

A revisão da literatura efectuada permitiu verificar que a formação contínua de professores centrou-se, durante muitos anos, no modelo da racionalidade técnica, contudo, hoje, as concepções teóricas de formação realçam a importância do paradigma reflexivo. Apesar disso, parece que esse paradigma reflexivo ainda está numa fase embrionária de implementação nas práticas formativas, pois, embora reconhecendo a importância da dimensão reflexiva nas práticas pedagógicas, as formandas revelaram dificuldades em reflectir *na e sobre a acção* e ainda não dominam um conjunto de habilidades ou destrezas para concretizar o modelo de profissional reflexivo.

Relativamente às questões iniciais, centradas na maneira como a formação no âmbito do PNEP se articulou com os problemas profissionais dos docentes, conclui-se que as entrevistadas apontam como factor de êxito, o facto de esta ser centrada na escola (agrupamento), já que a realidade educativa entre escolas é semelhante. Isso permite a partilha e o trabalho colaborativo que, acontecendo num mesmo contexto, reforça a identidade profissional e o sentido do colectivo. Apesar de não se haver debruçado sobre os domínios da oralidade, da escrita e da leitura, foi identificado, na análise das entrevistas e dos portefólios, uma vontade de inovar e de mudar as práticas educativas que lhes dizem respeito, assente especialmente na reflexão. Neste estudo, reconhece-se que a reflexão sobre a prática pedagógica conduziu as formandas para a tomada de consciência da intencionalidade da sua acção educativa, na operacionalização dos conteúdos da língua portuguesa, salientando a importância da dimensão colaborativa.

Um dado interessante do estudo diz respeito à identificação nos discursos das professoras da implicação dos processos formativos realizados nas aprendizagens dos alunos. Todas as entrevistadas foram unânimes em dizer que houve mudanças nos resultados escolares nomeadamente nas provas de aferição. Nos seus discursos, essa mudança ocorreu porque da parte dos professores houve uma alteração das práticas, ao passarem a interpelar e a reflectir sobre o trabalho desenvolvido.

As formandas afirmaram que o melhor desempenho dos seus alunos nas provas de aferição está relacionado à execução do PNEP, contudo não se pode esquecer que esse programa é uma medida política prioritária do XVII



Governo Constitucional (PORTUGAL, 2007); daí, levanta-se, inevitavelmente, uma questão: Poderá o PNEP ser legitimado nas provas de aferição?

Apesar deste estudo não visar a uma avaliação do PNEP, impossibilitando responder a essa questão, ele permite dizer que os novos programas de língua portuguesa fazem referências constantes ao PNEP.

Relativamente à forma como o PNEP se constitui num dispositivo capaz de conduzir a uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem, claramente pode-se afirmar que todas as professoras consideraram que essa formação as conduziu à necessidade de uma postura diferente, de uma transformação da relação com o saber, das práticas lectivas e das competências profissionais.

Essa necessidade de alterar as práticas, sabendo que essa mudança passa, inclusive, pela transformação da postura/atitude dos professores, bem como pela ideia de uma escola que permita "[...] a consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação [...]" (NÓVOA, 2002, p. 40), foi um dos desafios postos à formação no âmbito do PNEP.

Com sabe nos resultados deste estudo, considerou-se que a formação desenvolvida conseguiu incutir uma dinâmica de partilha e de troca de experiências e de reflexão sobre as questões da língua portuguesa. Contudo, parece precoce falar de uma efectiva mudança das práticas, já que este trabalho visou ao primeiro ano em que o PNEP foi implementado.

Assim, e passados dois anos em que a formação decorreu, seria interessante verificar de que forma é que os professores organizam, actualmente, o seu trabalho pedagógico. Se implicam ou não, nas práticas pedagógicas, actividades que visem à melhoria e/ou alteração das práticas. Se continuam a planificar no sentido de reflectirem sobre o trabalho desenvolvido. Se valorizam e planificam a oralidade com intencionalidade. E, ainda, se o portefólio constitui um dispositivo de formação permanente, em constante construção.

Com este estudo, ficam a contribuição e o alerta para a necessidade da reflexão sobre as práticas como dispositivo de mudança educativa, bem como fica evidente a importância da formação centrada nas escolas e do trabalho colaborativo inscrito na mesma realidade educativa.



## Notas

- 1 Informação retirada do Despacho n.º 546/2007.
- 2 Cf. Despacho nº 546/2007.
- 3 Os nomes das formandas e da formadora são fictícios.
- 4 A par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos. A sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua. (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007).

## Referências

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação**: guia prático e crítico. Porto: Edições Asa, 2005.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A supervisão na formação de professores I**. Porto: Porto Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel Santos. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições Asa, 2001.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ESTRELA, Albano; ELISEU, Margarida; AMARAL, Anabela; CARVALHO, Ana; PEREIRA, Catarina. A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). **Investigar em Educação**, Cruz Quebrada, n. 4, p. 109-148, jun. 2005.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

FLORES, Maria Assunção; FLORES, Manuel. 1998. **O professor**: agente de inovação curricular. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt>>. Acesso em: 07 out. 2009.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.



HELENA. **Entrevista**. Porto, 13 jan. 2009.

INÉS. **Entrevista**. Matosinhos, 21 jan. 2009.

JOANA. **Entrevista**. Matosinhos, 19 jan. 2009.

LAURA. **Entrevista**. Porto, 29 jan. 2009.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. **Elo**, Guimarães, p. 55-66, jan. 2003. (Número Especial – Formação de Professores).

LOPES, Amélia; RIBEIRO, Agostinho. **A construção de identidades profissionais docentes [policopiado]**: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º ciclo do ensino básico. Porto: Inovação, 2000.

LOPES, Amélia. Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1.º CEB. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 5., 2000, **Actas...** Faro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2000. p. 71-77.

MARIA. **Entrevista**. Matosinhos, 5 fev. 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992.

PEREIRA, Fátima. **Transformação educativa e formação contínua de professores**: os equívocos e as possibilidades. Lisboa: Ministério Educação/Instituto Inovação Educacional, 2001.

\_\_\_\_\_. **Infância, educação escolar e profissionalidade docente**: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

\_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.





PORTUGAL. Despacho n° 546 de 11 de janeiro de 2007. **Diário da República**, [Lisboa], n. 8, 2 série, 2007.

SÁ-CHAVES, Idália. **Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro**. Porto: Porto Editora, 2005.

SILVA, Virgílio Rego. **Escola, autonomia e formação**: dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga. 2003. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Organizações Educativas e Administração Educacional, Universidade do Minho, Braga, 2003.

SIM-SIM; Inês. **A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico**. Porto: Porto Editora, 2001.

SOFIA. **Entrevista**. Matosinhos, 27 jan. 2009.

TERRASÊCA, Manuela. Manuela Terrasêca em entrevista a “A página”. **Jornal da profedições**, Porto, n. 102, p. 7, 2001.

ZEICKNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

56

Profa. Ms. Sílvia Maria Alvadia Alves  
Agrupamento de Escolas de Matosinhos | Portugal  
Educação Básica | 1º Ciclo do Ensino Básico  
Grupo de Pesquisa Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação  
E-mail | silvialvadia@gmail.com

Profa. Dra. Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira  
Universidade do Porto | Portugal  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Grupo de Pesquisa Formação, Saberes e Contextos de Trabalho e de Educação  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas | CIIE  
E-mail | fpereira@fpce.up.pt

Recebido 09 nov. 2010

Aceito 05 jan. 2011



# "Um espectro ronda..." A escola, agora em banda larga<sup>1</sup>

"A spectre is haunting..." The scholl, now by broadband

Henrique Garcia Sobreira

Alita Sá Rego

Felype Lopes Bastos

Henrique de Sá Bastos

Jairo Vanuci Freitas Filho

Paula Andrea Morrone Aragão de Moura

Rodrigo Mesquita da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Miguel Alfredo Orth

Centro Universitário La Salle

## Resumo

O artigo trata das possibilidades da utilização dos equipamentos de gravação e de transmissão de sinais de áudio e de vídeo por meio da internet, como alternativas de Formação de Professores, a partir do contexto determinado pelo "acesso de massa" a novos modos de produção, gravação e transmissão de conteúdo audiovisual. As atividades e os resultados da pesquisa revelam uma série de efeitos subjetivos entre os "habitantes" desses cursos, que passam ao largo da questão das aceleradas mudanças no tecido social, determinadas pela disseminação do acesso às tecnologias de comunicação. Se o discurso sobre "exclusão digital" ainda faz sentido, hoje, nos deparamos com uma realidade mais complexa, pois um dos mais distribuídos "bens materiais" da atualidade passou a ser a "capacidade de download" (esfera do consumo). Mas a oferta (blogsfera, MySpace, Twitter etc.) sugere que a demanda pode ser o desenvolvimento da "capacidade de upload".

Palavras-chave: Mídias digitais. TV por IP. Formação de professores.

## Abstract

The article deals with the possibilities of the recording and broadcasting equipment use by Internet as an alternative for Teacher's Education, in the context determined by the "mass access" to new modes of production, recording and transmission of audiovisual content. Our research activities reveal a number of subjective effects among the "inhabitants" of those courses that pass off the issue of rapid changes in social fabric, caused by the spread of access to technologies of communication. If "digital inequity" still makes sense, today we face a more complex reality, where one of the mosts distributed "material goods" of today has become "the ability to download" (sphere of consumption). But the offer (blogosphere, MySpace, Twitter etc.) suggests that the present demand may be developing the "ability to upload".

Keywords: Digital media. TV by IP protocol. Teacher's education.



## 1. Introdução

Tudo que era sólido e estável se esfuma [...].  
(MARX; ENGELS, 1988)

Durante o triênio 2006-2009, uma nova questão foi introduzida na pesquisa *Formação de professores das séries iniciais: para onde vamos?* (SOBREIRA, 2006): o ingresso, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de estudantes de graduação em Pedagogia que já chegavam à Universidade com habilidades em informática, navegação na internet e/ou na produção de material audiovisual.

A demanda desses estudantes, bem como a possibilidade de aquisição de equipamento de suporte, veio a exigir que novos temas se associassem aos estudos sobre autorreflexão como processo de formação, o eixo da pesquisa até então. Antes, eram “objetos” os afetos envolvidos com e na educação de professores, sejam os que supostamente os conduziram à profissão, sejam os decorrentes do exercício da profissão e até os que envolviam as expectativas de realização pessoal no magistério. Dessa forma, possuindo como pano de fundo a emancipação do sujeito e do gênero humano, para entender a formação do professor, articulávamos, por meio desses objetos, o passado, o presente e os possíveis futuros da profissão e dos sujeitos que a exercem ou a exercerão.

O novo passo que esses estudantes incorporaram à pesquisa diz respeito às possibilidades da utilização dos equipamentos de produção audiovisual e à conseqüente veiculação dos trabalhos, realizados por meio da Internet, como alternativas de formação. Isso foi possível, no interior de um contexto determinado, pela facilidade de acesso a esses novos modos de produção, gravação e transmissão de conteúdo. As novas atividades e os seus resultados da pesquisa revelaram novos processos de subjetivação vividos por esses alunos, tanto na Graduação quanto no Mestrado. Utilizamos esses processos como novas fontes, para o estudo de elementos a serem introduzidos na reflexão sobre as experiências pretéritas de escolarização (forma de currículo alternativo da educação do educador).

As aceleradas mudanças determinadas pela disseminação do acesso às tecnologias de informação e comunicação colocam em questão o discurso



sobre “exclusão digital”. Se, há poucos anos, o mesmo ainda fazia sentido, hoje nos deparamos com uma realidade mais complexa, pois um dos mais distribuídos “bens” da atualidade passou a ser a “capacidade de download” (utilização dessa tecnologia na esfera do consumo), mas esse “excesso de oferta” sugere que a demanda dos que almejam emancipação pode se concentrar na expectativa de desenvolvimento da “capacidade de upload”.<sup>2</sup>

Essa cultura digital cria novas percepções e novas práticas, novas possibilidades de acesso e de trocas, principalmente nas periferias brasileiras, que, de acordo com Prado (2009) aprendeu a fazer upload, antes mesmo de fazer download. Tudo indica que a juventude ganhou novos dispositivos de visibilidade e de ação política.

A compreensão do *up* e *down* era uma proposta de interatividade, de articulação, e não de simplesmente baixar uma coisa para consumo. Era uma compreensão política que dava uma dimensão de possibilidades que esse pessoal tinha pela frente pela primeira vez. (PRADO, 2009, p. 50).

A responsabilidade por acelerar a capacidade de *upload* não pode ser a tarefa atribuída exclusivamente à escola e ao professor. Mas esses lugares e pessoas precisam investir na criação de novas formas de leitura e de escritura dessa realidade. Consideramos essa questão capital, pois em um país com 70% de sua população urbanizada, um em cada três desses brasileiros já possui acesso constante à internet (uma proporção bem maior do que a dos proprietários de automóveis – um em cada oito – ou de portadores de certificados de conclusão do nível fundamental da Educação Básica).

Não bastassem o aprimoramento das técnicas disponíveis nos aparelhos de telefonia “celular” e os programas de facilitação de aquisição de computadores, está em fase de testes, em São Paulo, a conexão por meio dos fios da rede elétrica (10 Mbps, a um terço do custo médio do serviço via cabo telefônico ou de televisão), Além disso, o Governo Federal anuncia o seu plano de banda larga pública. Da mesma forma, a cada dia, aumentam as experiências de bairros e de cidades em que conexões sem fio abertas são itens de política pública.

A educação escolar e o professor, embora ainda não o percebam, já são profunda e rapidamente afetados por essas mudanças, em especial, pela demanda dos estudantes, que parecem possuir mais recursos e habilidades,



no campo da tecnologia, do que as próprias escolas e seus professores. Além disso, deve-se manter em tela a suspeita de que, mesmo os mais avançados equipamentos, atualmente disponíveis no mercado, já são “soluções superadas” pela pesquisa técnica (em Universidades e Empresas, públicas ou privadas), deixando a sensação de que apenas se aguarda o “momento correto” para a “produção e distribuição em escala” dos resultados dessas pesquisas. Parafraseando o velho “*Manifesto...*”: um espectro ronda a humanidade e, desta vez, nos chega via “banda larga”.

Neste artigo, apresentamos reflexões teóricas que fazem parte de nosso processo de intervenção na questão suscitada e discorreremos sobre os impactos na produção de subjetividades, com base no relato de nossas experiências, bem como das possíveis exigências que essa nova situação apresenta para a Educação e a formação de professores.

## 2. Contexto teórico e antecedentes da pesquisa

60 Uma das abordagens de Adorno (2000) sobre o papel das escolas e dos professores alerta para a aversão, socialmente compartilhada, à profissão docente. Para o autor, parte do menosprezo dirigido ao professor relaciona-se ao seu atraso em relação à civilização e à sociedade que pretende representar. A reflexão sobre os processos produtores dos tabus a respeito do magistério remete ao próprio curso civilizatório e às marcas, impressas nos indivíduos, das opções realizadas (e das fantasias a elas associadas) pelo gênero humano. Para Adorno, uma educação emancipatória deveria produzir indivíduos autônomos e reativos a comportamentos autoritários, pois o “[...] único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz (2000, p. 124) seria a autonomia, para usar expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.” Sem atenção a estes aspectos, não há alternativa à instalação do “fetichismo da técnica” e emergem as relações irracionais e patogênicas entre sujeitos e coisas, em que sujeitos viram coisas, facilitando o desrespeito à vida.

Marshall McLuhan (2005) também constata o atraso do professor em relação ao seu tempo. Mas, McLuhan foi acusado de determinismo tecnológico, ao afirmar que “meio é a mensagem” (ou a “mensagem”, já que atua diretamente sobre o corpo, como vai acrescentar de Kerckhove (1997). Ou seja, uma estrada de ferro, um avião ou a Internet, quando colocam, em



comum, cidades, pessoas, modos de pensar, agir e sentir, estão criando uma nova topografia. Os modos de estar em comum se reorganizam, surgem novas formas de percepção, o tempo e o movimento mudam de categoria. A própria forma de pensar se transforma. A razão é substituída pela sensação, em novas formas de “o fazer” se sobrepor “ao saber”.

Os equipamentos eletrônicos como a televisão provocam uma transformação no sistema nervoso, capaz de criar uma “assintonia” entre gerações: a geração da imprensa e a geração eletrônica, uma geração ainda desconhecida nos tempos de Adorno e apenas emergente nos tempos de McLuhan.

A chamada assintonia entre gerações representa uma divisão entre as pessoas que cresceram na era visual do Primeiro Mundo, com seu complexo industrial – um mundo de empregos, de pontos de vista, políticas e atitudes – e os filhos dessas pessoas, criados no mundo acústico simultâneo/instantâneo da televisão. (MCLUHAN, 2005, p. 334).

A geração eletrônica dá seus primeiros passos, no século XIX, com a invenção do telégrafo, mas atinge sua maturidade nos anos de 1960, com a disseminação indiscriminada da televisão – TV. Essa, unindo a todos na mesma sintonia ao vivo, recria um mundo tribal ou primitivo, uma aldeia global. Isso quer dizer que, na era da eletrônica, o conhecimento é produzido, a partir de uma relação direta entre pessoas e coisas, num processo interativo. Não assistimos à televisão, ou vemos um filme, de forma distanciada, como lemos um livro, que nos obriga a um profundo exercício mental.

De Kerckhove atualiza McLuhan, quando afirma que computadores não se opõem às televisões. Eles dão continuidade à mídia eletrônica, principalmente depois do advento da TV de alta definição, que é a passagem da televisão para o reino dos computadores, como um computador que transmite imagens e sons digitais, através de conexões à Internet, via satélite e/ou tecnologia – Assymmetric Digital Subscriber Line (ADSL)<sup>3</sup> – e que permite a interatividade entre emissor e receptores. A televisão digital de alta definição, conectada às redes digitais, é um telecomputador capaz de ligar indivíduos, com suas necessidades pessoais, a mentes coletivas, concedendo novos poderes aos usuários e produzindo profundas repercussões sociais, políticas e econômicas.

É no contexto do desenvolvimento de novas modalidades curriculares, baseadas no conceito de autorreflexão das experiências pretéritas de



escolarização (SOBREIRA, 2008), que começamos a utilizar novas tecnologias, como atividade complementar de nossa pesquisa sobre Formação de Professores, com a criação, em 2004, do programa de rádio *Quinta dimensão: um Programa de Ciência, Cultura e Tecnologia*, transmitido, desde 2007, por sinal de vídeo por protocolo de Internet-IPTV. O desenvolvimento dessa experiência elevou a nossa capacidade técnica e já produzimos e transmitimos vinte e nove programas (inicialmente por meio da página <http://kaxinawá.wordpress.com>).<sup>4</sup>

A pesquisa *Imagens sensoriais digitais e suas narrativas: a produção de material didático audiovisual para os adolescentes da periferia do Rio de Janeiro no século XXI*, (SÁ REGO, 2007) complementou essas atividades e ampliou o atendimento da nova demanda dos estudantes da FEBF, com a criação do Laboratório Audiovisual (LABORAV), destinado à criação de linguagens, para conceber e produzir material a ser utilizado em sala de aula e/ou veiculado nas TVs públicas, educativas e universitárias. A união dessas duas pesquisas permitiu a implantação, na Faculdade, de uma Televisão por Internet – Internet Protocol TeleVision (IPTV) Kaxinawá – na qual a transmissão ao vivo e a interatividade de alto nível, no formato todos/todos, proporcionada pela tecnologia digital, tornou-se uma ferramenta de utilização do audiovisual que ultrapassa o mero entretenimento massivo/passivo.

A reflexão principal, nesses seis anos de atividades, é a de que um dos maiores obstáculos à introdução das novas tecnologias, como forma e conteúdo de processos de formação, resulta da falta de pessoal qualificado, nas escolas, para utilizá-las (mesmo na situação de consumidores), agravada pela percepção superestimada do custo dos equipamentos, que dificulta o seu posicionamento como possíveis produtores.

De Kerckhove relata como, em 1995, começou a postular o tecnolag<sup>5</sup>, conceito que exemplifica, relatando que, entre o seu primeiro contato com uma máquina de fax (1972) e a sua disseminação social (por volta de 1985), passou-se um tempo aparentemente inexplicável, tendo em vista as vantagens do equipamento. Esse fenômeno não seria eventual (já tinha acontecido com a televisão) e o autor apresenta, mantendo o caso do fax como exemplo, uma explicação em “duas metades”. (DE KERCKHOVE, 1997). A primeira metade é a infraestrutura tecnológica (aspectos objetivos) já existente, que imprime obstáculos à inovação. Assim, por mais que os japoneses estivessem interessados em encontrar formas de transmitir seus documentos redigidos



no seu difícil sistema de escrita, os sistemas telefônicos internacionais ainda não estavam prontos para suportar a nova carga de dados a ser transmitida e eram mais do que suficientes para atender à demanda convencional.

Mas a segunda metade, os aspectos subjetivos também é capital, pois “[...] a melhor e mais útil tecnologia do mundo não pode impor-se a um público não preparado.” (DE KERCKHOVE, 1997, p. 31). Assim, em todo o mundo, há uma demora dos usuários para perceberem o quanto a inovação lhes poderia ser útil (no caso do fax, os usuários que não dependiam de tal sistema para seu intercâmbio de documentos) e a resignificarem em seu proveito, passo inicial para que sejam elaboradas as formas e os modos de preparo para a utilização.

De Kerckhove, porém, alerta que, superado o tecno-lag (em ambos os aspectos) e mantendo-se o novo aparato na esfera de consumo, pode-se cair na obsessão fetichista (a despeito dos alertas tanto de Adorno, quanto de McLuhan) pelo novo aparato. Entre a mera aquisição, por força da propaganda sobre a novidade, e a posse, como padrão psicológico de identificação narcísica com o poder “dos novos brinquedos”, ele prefere interpretar essa segunda fase como derivada da percepção de que os aparelhos são adquiridos, não porque desejamos que cumpram todas as funções possíveis, mas para que nos livremos da sensação de limitação e de inadequação caso não os possuamos. Mesmo na situação de apenas “brinquedos”, sugere que estamos nos tornando ciborgues, “[...] à medida que cada tecnologia estende uma das nossas faculdades e transcende as nossas limitações físicas, desejamos adquirir as melhores extensões do nosso corpo.” (DE KERCKHOVE, 1997, p. 32). Uma nova relação que aponta para a capacidade de integrar as tecnologias ao nosso corpo, o que implica a necessidade de uma nova psicologia e de uma nova educação.

63

Os nossos sistemas políticos e de educação estão a arrastar-se muito atrás da nossa tecnologia e do nosso marketing, eles próprios padronizados de acordo com critérios suficientemente bons para fazer funcionar empresas comerciais, mas pouco adequados para lidar com valores e problemas em mudança no mundo. (DE KERCKHOVE, 1997, p. 32).

Dessa forma, percebemos que, para a superação desse aspecto do tecno-lag, não bastavam a qualificação (mesmo a extraescolar, a dessa paulofreiriana “nova leitura de mundo” que sempre precederá a “leitura da palavra”)





e a redução da percepção dos custos elevados dessa tecnologia. A sua introdução fetichista<sup>6</sup> poderá gerar um novo e inesperado afastamento entre escola, educação, professores e estudantes.

Mcluhan (2005) aponta que uma das causas do abandono da sala de aula pela geração eletrônica se deve ao hábito de se perceber o novo por meio das lentes do velho. Imagina-se a TV como ligada à visão, da mesma forma que o livro, e se abandona a perspectiva de ela estar ligada ao processo integrativo proporcionado pela imersão sensível. Na verdade, um currículo e uma metodologia adequadas aos alunos dessa geração deveriam adotar métodos de ensino imersivos e interativos, capazes de gerar processos de singularização<sup>7</sup> que proporcionassem novos modos de pensar, agir e sentir. Essas novas formas de singularização se oporiam às máquinas capitalísticas de produção de subjetividades, com suas palavras de ordem e seus modos de existir, voltados para o consumo, que predominam nas mídias de massa, muitas vezes aceitas como modelos pelos jovens contemporâneos.

Em nossas experiências nascentes, teorizamos a respeito do “efeito demonstração”, como procedimento inicial de intervenção, que opera em dois níveis principais. No primeiro, as atividades, com a mediação da tecnologia, produziram um efeito “didático” (facilitador do processo de aprendizagem) na esfera de consumo. No segundo, estimulariam seus participantes (seja a equipe de produção, seja a audiência dos programas) a inovar, tanto por meio da sugestão de novos usos para antigos equipamentos e programas (softwares), quanto por meio de introdução de propostas, até então, no nível do “ouvi falar” ou “li em algum lugar que isso pode ser feito”, portanto, na esfera da produção, do “eu posso fazer”.

O “efeito demonstração” derivado do Programa Quinta Dimensão foi uma ferramenta importante, para deixar claro que experiências inovadoras e estimulantes podem ser realizadas a baixo custo. O “efeito demonstração” sugere que, a partir das experiências realizadas na FEBF, poderemos expandir essa atividade de TV por internet, para outras escolas ou organizações sociais. Essas atividades já estão se refletindo no ambiente do *campus*. A partir do maior contato com os alunos que desejam se envolver na produção e exibição audiovisual, descobrimos que vários deles já têm o hábito de realizar seus vídeos, postando-os no Youtube. Esse material está sendo reunido e será disponibilizado na grade de programação da IPTV Kaxinawá.



Devido à demanda dos estudantes, que levou os docentes a apresentarem projetos de fomento à Fundação Carlos Chagas Filho de amparo à pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), para melhoria da qualidade dos equipamentos utilizados nessas pesquisas, a FEBF está aparelhada com equipamentos para transmissão de qualidade, cujo custo ultrapassa US\$ 75.000 (setenta e cinco mil dólares).

A equipe da pesquisa também investiga novas formas mais acessíveis de desenvolvimento dessas atividades, com qualidade razoável, a fim de atingirmos um modelo de equipamento eficiente para uma “TV por internet”, a um custo entre dez e quinze mil reais. Esse potencial de demonstração já está sendo confirmado e analisado. (SOBREIRA; FERREIRA; SANTOS; BASTOS; BORGES; MORAES; RIBEIRO; MOURA; FRITIS, 2007; SOBREIRA, ALBUQUERQUE, MOURA, RODRIGUES, BEZERRA, 2008a; SOBREIRA, FERREIRA, MORAES, 2008b; SOBREIRA, BASTOS, FREITAS FILHO, MOURA, SILVA, 2009; SÁ REGO, 2009; 2010). Mas, a despeito de vários alunos participarem do exercício prático de transformação de alguns dos conteúdos das disciplinas regulares, em roteiro para documentários e, apesar do entusiasmo dos alunos com a possibilidade de produzir seu próprio material audiovisual, percebemos que, ainda, há resistências ao uso da tecnologia entre alguns dos futuros professores. Mesmo com nossos sucessos, ainda há muito a fazer para introduzir, como prática formativa, toda a série de transformações técnico-socio-econômicas que esses mesmos estudantes vivenciam, “fora da Faculdade”, e percebemos que boa parte deles ainda está vivendo em pleno tecno-lag.

Isso significa que, nos processos de formação dos futuros professores, as habilidades de produção de material audiovisual precisam ser exercitadas, o que, no entanto, não resolverá as contradições que já estão sendo vivenciadas pelos professores em exercício. Ainda falta envolver os estudantes e professores da Educação Básica, que passarão não só a receber as transmissões mas também serão convidados a exercer o papel de produtores ou coprodutores dos programas.

Mais do que o trabalho de produção e transmissão, a equipe realiza pesquisas na área de comunicação, para que novas linguagens de produção audiovisual sejam experimentadas, reproduzidas e recriadas, de modo a estabelecermos um padrão de Televisão Educativa, Escolar e Comunitária ao alcance de todos. Hoje, a Faculdade conta com uma boa equipe de estudantes



de Graduação e de Mestrado com experiência de filmagem e de transmissão por meio de internet, e o número de interessados em participar aumenta a cada dia. Mais do que atividade prática, os estudantes e professores envolvidos no projeto já começaram a sua utilização como processo para uma nova formação de professores, ao mesmo tempo que já se podem detectar alguns processos de subjetivação presentes durante a produção e transmissão de material audiovisual. Percebemos, porém, alguns problemas e novas situações:

- Atividades audiovisuais predeterminadas e definidas de cima para baixo, de acordo com o interesse da pesquisa e não dos alunos, não despertaram o interesse e nem a frequência desejada.
- Interesse menor no aprendizado teórico; o maior desejo é produzir.
- Alunos com hábito de realizar seus vídeos, postando-os no Youtube, o Orkut ou outros sites de relacionamento antes de compartilhá-los pelo LABORAV.
- Telefones celulares e máquinas fotográficas são equipamentos incorporados à produção, reduzindo a qualidade das imagens.
- O hábito de assistir a vídeos pelo computador está substituindo a televisão.
- Diante desse contexto, negociamos os seguintes procedimentos:
- Utilizar a metodologia do fazer/aprender possibilitada pelas interfaces amigáveis dos equipamentos digitais, que são autoexplicativas.
- Permitir o acesso direto dos alunos do LABORAV aos equipamentos.
- Conceder total liberdade para a criação de projetos audiovisuais pessoais. Qualquer integrante do LABORAV pode ter o seu próprio programa.
- Estimular o trabalho colaborativo das equipes e o revezamento dos papéis na hora da produção.
- Tomar decisões compartilhadas.
- Estimular o bom acabamento técnico da produção, para que os programas possam participar de festivais ou serem exibidos nas TVs comerciais.
- Fazer up grade nos equipamentos de produção e transmissão.



- Incorporar a prática da produção audiovisual nas aulas da graduação, onde os alunos podem transformar os conteúdos da disciplina em roteiros de vídeo, com sua posterior produção.
- Montar equipes de produção e transmissão cujos integrantes atuam como monitores para os novos alunos integrantes do projeto.

Esses fatos e decisões revelam que essa investigação/intervenção não se esgota em si mesma; percebemos que ela se realiza em via de mão dupla com um “produto colateral”: a existência de uma quantidade de profissionais de educação e outros membros da comunidade com capacidade de se articular na reivindicação de operadores dos canais comunitários de TV digital. Dessa forma, desenvolvemos a percepção de que nossos esforços estavam inseridos em uma das mais antigas questões do processo de escolarização da modernidade: o da contradição entre uma instituição, cujo objetivo (em termos gerais) é a preparação para a vida, mas, que carece, para sua realização de certo grau de afastamento da vida social.

São inúmeros os autores e as abordagens que tratam dessa questão, mesmo que divergências radicais ou sutis as afastem ou as aproximem. Sejam as pedagogias do compromisso social inspiradas em Paulo Freire, sejam as pedagogias ativas inspiradas no Movimento da Escola Nova, sejam as análises da cognição pela via das psicologias não diretivas ou pela via do campo interacionista, desde que a escolarização assumiu caráter de massa e a educação foi estabelecida como direito social.

Esse “afastamento para preparação” foi questionado como improdutivo ou improcedente. Mas, a rigor, todas essas iniciativas sempre se constituíram como modelos experimentais e/ou críticos diante da ampla hegemonia do “afastamento para preparação”.<sup>8</sup> Nossa experiência, que começou com as transmissões eventuais do Quinta Dimensão e que, por demanda e trabalho dos estudantes, gerou o LABORAV e a IPTV Kaxinawá, sugere que talvez tenhamos entrado nos tempos em que estão disponíveis e socializados os equipamentos e os dispositivos necessários para que as utopias e as iniciativas de reconciliação entre a vida e a formação se generalizem.



### 3. Novos modos de subjetivação na formação de professores

A rigor, não é novidade ou originalidade o estudo do impacto das novas tecnologias, nos processos de educação ou de formação de professores. Os que desejam investir nesse campo, mais do que em qualquer outro, se veem obrigados a reconhecer que rigorosas revisões bibliográficas são uma exigência impossível de se praticar. Grosso modo, as perspectivas apontadas, nessa vasta produção, evidenciam o quanto foi superada a clássica antinomia de Eco (1993): não há mais lugar para apocalípticos e, por sua vez, o conceito de integrados também não possui qualquer utilidade hermenêutica. Da mesma forma, foram deslocados para mais adiante os prognósticos otimistas de Lévy (1999) sobre cibercultura.

Resta aos investigadores dessa área o risco da opção por determinado autor/campo de confluências ou ingressar no trabalho de desenvolvimento prático e teórico da pesquisa, reconhecendo que está no “senso comum de um campo emergente”. Aqui e ali, sempre serão encontrados parceiros ou conceitos próximos ou mais bem elaborados que os desenvolvidos na atividade. Entre os textos “encontrados” nos estudos teóricos realizados, um dos que mais se aproximava/explicava o que até então recebia o nome de efeito demonstração é o de Blickstein & Zuffo, cujo ponto de partida é:

[...] não basta introduzir tecnologias – é fundamental pensar em como elas são disponibilizadas, como seu uso pode efetivamente desafiar as estruturas existentes em vez de reforçá-las. (BLICKSTEIN; ZUFFO, 2009).

Os autores propõem um “exercício de imaginação” em que sugerem quais seriam os atos dos senhores feudais, caso extraterrestres deixassem, na Idade Média, “um grande carregamento de computadores portáteis com uma rede sem fio semelhante à Internet”. Com o feudo “cheio” de computadores, os poderes políticos rapidamente iriam decidir quem é que poderia, ou não, ter acesso às máquinas, e os poderes religiosos criariam os códigos de conduta, para que a fiscalização desse conta de proibir os “usos heréticos”. Os autores advertem que tal situação é homóloga ao que acontecia nos espaços de tecnologia existentes nas escolas, à época em que a sua pesquisa foi concluída (o ano de 2001) e sugerem três causas para as proibições:



[...] a preponderância da mentalidade de muitos dos tecnologistas [...] acostumados aos regulamentos e proibições do ambiente corporativo. [...] a preponderância da mentalidade de muitos dos administradores escolares, acostumados aos regulamentos e proibições do ambiente escolares. [...] [e] o modelo de disponibilização de equipamentos e tecnologias, em que escolas e professores são meros consumidores desses caros artefatos tecnológicos [...]. Portanto, a forma de disponibilização e as mensagens ocultas no uso das novas tecnologias são tão importantes como a decisão de usá-las. (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2009).

Assim como no cenário de imaginação, o uso revolucionário das máquinas seria inventado às escondidas. Nas escolas atuais, esse equipamento seria utilizado de forma herética e secreta, “fora dos estritos regulamentos de conduta e comportamento”. A diferença apontada por Blikstein & Zuffo (2009), entre essa nova aparelhagem e as demais inovações tecnológicas próprias dos últimos dois ou três séculos da sociedade, é que se não “[...] há como fabricar um carro no quintal, com martelos e pedaços de metal [é] preciso industrializá-lo, produzi-lo em série [...]”, com as tecnologias digitais “[...] podemos ser, ao mesmo tempo, produtores e consumidores [...]”. Os seus baixos custos permitem a sua constante reinvenção (quase que produção em “fundo de quintal”), tanto no que toca a novos usos de “periféricos antigos”, quanto no que se refere à impossibilidade de controle do uso das “plataformas” da internet (blogs, páginas de relacionamento, páginas de disponibilização de conteúdo etc.) e até mesmo à criação de novos equipamentos e plataformas de internet.

69

[...] as mídias digitais oferecem infinito espaço para experimentações em diferentes níveis de realidade, seja programando o computador, editando filmes, fazendo robótica, construindo modelos computacionais ou elaborando sites na internet, com uma equação de custo fundamentalmente diferente. Que fique claro: não estamos falando do custo do ponto de vista negocial, da distribuição de conteúdos a baixo preço. Falamos do aluno, daquele que quer aprender e que não deseja necessariamente a solução de mídias que minimize o custo da empresa de ensino eletrônico, mas que maximize o que ele pode aprender. (BLICKSTEIN; ZUFFO, 2009).

Essas ideias, geradas a partir da análise da introdução das tecnologias digitais como um todo na escola e na educação, são uma boa tradução para aquilo que foi percebido nas experiências realizadas pela pesquisa, a



partir de 2004, na produção e na transmissão de conteúdo digital. Mas gerar e transmitir, como mera atividade prática, não se constitui ainda como experiência de formação, muito menos como pesquisa, no contexto de formação pela via de autorreflexão. Produzir, gerar e transmitir passaram a fazer parte do processo de desfeudalização dos equipamentos públicos instalados na Faculdade, que se associaram aos apetrechos e habilidades privadas desses “novos estudantes”.

Foi assim que a questão da elaboração estética voltou à cena da pesquisa, em 2008. A velocidade com que a tradição/dominação ocupa os espaços digitais/virtuais pode conduzir à interpretação de que as **tecnologias da inovação**<sup>9</sup> não seriam nada além do que expressão atual e radicalizada do que já foi criticado como “indústria cultural”. A hipótese da pesquisa apontava que tal posição tem origem em uma apreensão equivocada dos motivos, limites e potenciais daquele texto fundador:

A expressão Indústria Cultural parece possuir como suporte principal ‘as pulsões e seus destinos’, mas envolve também as reflexões do Delírios e Sonhos na Gradiva de Jensen e, quase como segundo e terceiro pilares, O Chiste e suas relações com o inconsciente e os Escritores Criativos. A arte como promessa de futuro que expressa a insatisfação com a dor presente, mediada por experiências de satisfação pretéritas, formulação propriamente freudiana, é a chave para que se compreenda a arte como possibilidade de elaboração crítica da condição de semiformação em que foi produzida e/ou objeto de fruição. O que está em tela é a função de sublimação como possibilidade de lidar com as pulsões regressivas presentes e decorrentes, desde o início, na civilização, não mais percebida como progresso garantido. (SOBREIRA; MOURA; RODRIGUES; BEZERRA, 2008a, p. 4).

Esse debate não é de menor importância, assim como o travado em Sobreira, Ferreira; Moraes (2008b), na discussão sobre os fundamentos teóricos para práticas emancipatórias, em transmissões de Rádio e de TV por internet. De certo modo, sem essa perspectiva, as análises e as atividades, em relação ao impacto das novas tecnologias na sociedade, ficam presas a uma espécie de materialismo tosco que devolve tanto o debate quanto as práticas à velha dicotomia: somos apocalípticos ou integrados, a partir da “imanência dos aparatos”.



Assim, começou a tomar vulto a compreensão de que o desenvolvimento das formas do currículo, baseado seja na perspectiva da autorreflexão, que o trata como viabilizador de processos de sublimação estética (à moda de Adorno), seja como viabilizador dos processos de singularização (à guisa de Guattari), ambas mediadas pelas maiores possibilidades das tecnologias digitais, hoje, disponíveis na sociedade.

O que estabelecemos, até agora, é a contraditória posse pelos novos estudantes de Pedagogia da FEBF, de um conjunto de habilidades de produção de material de vídeo (captados via câmeras de celular, câmeras fotográficas digitais, câmeras de vídeo e webcams) e de comunicação em rede (orkut, hi-5, twitter, myspace, blogspot, youtube, ning, facebook etc.) inexistentes há poucos anos. A contradição consiste no impasse com que vários deles se veem ao serem convocados como possíveis produtores, mas possuindo, apenas, a experiência de consumidores. É como se, em um contexto de liberdade de download e de upload, nossos alunos ainda não fossem capazes de produzir formas autônomas, reproduzindo os formatos sob os quais foram educados. Ao mesmo tempo, o grupo de pesquisa já detectou que a definição atual de autonomia audiovisual passa mais pela capacidade que cada um deles tem de intervir no processo de produção do que pelos critérios meramente teórico/técnicos.

Trata-se aqui de uma necessária intervenção, em duas frentes, que, se nem sempre foram dissociadas, os tempos atuais sugerem a impossibilidade de serem abordadas em separado, mesmo por exigências de argumentação: os aspectos técnicos e os aspectos subjetivos. Afinal de contas, estamos passando por tempos de “[...] liberação do polo emissor, caracterizando uma mudança do modelo de comunicação de um-para-muitos para o do formato muitos-para-muitos [...]” (ALEGRIA, 2008, p. 63), embora esse autor prefira, mais adiante, perceber esse conjunto de fenômenos como uma “democratização do polo emissor”. Essa perspectiva aponta para um “polo emissor muitos-para-muitos”, remetendo, mais do que nunca, à inseparabilidade entre os indivíduos e suas máquinas: formação e disponibilidade de uns, produção e disponibilidade de outros e vice-versa.





## 4. Por enquanto

Em seu histórico manifesto, Marx e Engels (1988) enunciam o espectro do comunismo como acusação, tão banal quanto grave, a todos questionadores da ordem vigente sob o capitalismo em suas etapas iniciais. No entanto, ao longo do texto, emerge a ideia do caráter não espectral, mas de decorrência histórico-material, da alternativa. Perto do bicentenário de sua publicação, não é exagero interpretar que nela o capitalismo, para além do fetiche da mercadoria, também foi apresentado em seu aspecto fantasmático, no mínimo, por substituir os canhões materiais, para derrubar as muralhas da China.

Nos discursos e práticas recentes que envolvem a emancipação dos sujeitos e do gênero humano, o debate/oposição entre o espectral e o material foi substituído pelas investigações sobre as relações entre o mundo “real” e o “virtual”. Mas, rapidamente, os “simuladores” dão lugar à questão da “realidade ampliada” ou “aumentada”, seja na indústria (INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 2008), seja no esporte. (UNIVERSIDADE DO ESPORTE, 2010).

72 O impacto proporcionado pelas tecnologias de inovação, nos processos de subjetivação, traz novas discussões e práticas para a área da educação. Os estudantes de Pedagogia, que se dirigiam aos estudos com a expectativa de trabalhar com ensino, papéis e organização do espaço e atividades escolares, veem-se agora diante da tarefa de inserir a produção audiovisual, no ambiente escolar, para atender às demandas de uma geração que interage fortemente com os meios de comunicação.

Na FEBF, além de cumprirem recomendações dos mais recentes pareceres e diretrizes da educação, as experiências com tais tecnologias nos trouxeram uma preocupação a mais: inserir os recursos audiovisuais na formação de educadores, evitando as armadilhas da formação para o consumo. Na recente reforma curricular do curso de Pedagogia, deparamo-nos com uma forma diferenciada de entender tanto o termo “docência” quanto o termo “educação”, segundo uma perspectiva de formação, para além das instituições educacionais, um processo educativo que é, como definido pelas próprias diretrizes, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Percebemos que, para fazer uma TV que englobasse esses conceitos, essa forma de pensar educação, teríamos que entrar na seara de novos



processos de produção de subjetividade. Daí então, decidimos (e até com enfrentamentos pessoais e sociais) não fazer uma TV educativa/didática tradicional. O critério orientador de tal decisão foi reconhecer que uma TV educativa poderia vir a ser apenas mais um meio de docilização. Mesmo assim, nas primeiras versões de programação que realizamos, percebemos que ainda estávamos planejando o convencional, programas que, sequer, nós mesmos teríamos prazer em assistir. Era ainda uma TV "instrumental", baseada nas demandas educacionais-escolares já postas e realizáveis sem o recurso a qualquer tecnologia. Eram materiais cuja fórmula ainda seguia os padrões já existentes de consumo, próprios das formas de vida acadêmica, em especial, a bem conhecida aula expositiva.

Nesse sentido, pode-se apontar que a "pressão inicial do equipamento" nos levou a um primeiro modelo, mais tarde conceituado como de "cuspe e bit". A reflexão a respeito dessa incômoda "imanência do expositivo" nos levou a compreendê-la como efeito da ambiguidade social/individual, presente nos atuais processos educativos. Boa parte de nossa evolução no trabalho, até aqui descrita, pode ser atribuída à percepção de que estávamos subutilizando o equipamento disponível. Isso nos levou à conclusão de que uma das origens da subutilização (de qualquer uma) consiste exatamente na suficiência de seu resultado. Os modelos sociais hierarquizados e competitivos ("um-sobre-muitos") estimulam a obtenção do apenas suficiente para obtenção de vantagem e, nesse sentido, abrem caminho à subutilização da potência disponível para os indivíduos e das potências configuradas em seus dispositivos. Os modelos colaborativos ("muitos-com-muitos") permitem que toda potência disponível possa ser utilizada para o movimento "do social". Mas a educação, pela via do "muitos-com-muitos"/"muitos-para-muitos", possui, como obstáculo principal, a experiência secular com a opaca supracitada ambiguidade social/individual.

Em outras palavras, embora os processos de educação ou de formação contemporâneos sejam quase todos sociais e coletivos e remetam a processos de socialização do conhecimento (da ciência, da técnica e da cultura) que produzimos, tanto no polo do emissor (escola, curso, professor) quanto no polo receptor (estudantes e comunidade), essa socialização é mediada por seu inescapável caráter particular ou privado. As atuais formas de aula e de educação estão permeadas pelo modelo "um-para-muitos" e, por sua vez, esse "muitos", raras vezes, ultrapassa o abstrato somatório da apreensão diferencial de vários



“um”. É como se “a minha aula” (para o professor) e “o que eu aprendi” (para o aluno) estivessem marcados por um não (ou mal) registrado copyright. As pressões econômico-sociais por certificados e diplomas, que registram as qualificações (YOUNG; ALLAIS, 2009), tendem a interromper o circuito social dos processos educativos e a congelá-lo, nessa mediação privada.

Um modelo de educação “muitos-para-muitos” (sob a forma de rizo-  
mas, acentrado) precisa inverter essa situação:

Ao levar em conta co-autoria, auto-regulação e produção de commons por pares, fica evidente a emergência de uma forma produtiva que se baseia na colaboração descentralizada, entre indivíduos e organizações associados mais informalmente, movidos por motivações muito variadas [...] e que buscam compartilhar os resultados dessa colaboração de maneira mais livre. (ALEGRIA, 2008, p. 68).

74 Isso implica pensar modelos de formação, em coautoria, que avancem para além da inversão formal do “um-para-muitos”, por exemplo, “minha aula” (aluno) “o que aprendo” (professor). Essa inversão formal é insuficiente, pois elide a questão da inevitável titularidade constitutiva do resultado de todo processo de formação ou educação. Se a educação “um-para-muitos” resulta em copyright mal registrado, do modelo “muitos-para-muitos”, emerge a possibilidade de aplicarmos às formas e estruturas das aulas e da educação, as mesmas diretrizes que Alegria (2008) sugere como eixos do copyleft<sup>10</sup>, na produção colaborativa de material audiovisual, que invertem o funcionamento tradicional da propriedade intelectual, o seu uso, a sua derivação e a sua redistribuição irrestrita, quer dizer, obedece às mesmas condições sob as quais foi produzida:

Dessa forma, ‘perpetuam-se’ as quatro liberdades que estão na base desse tipo de produção: liberdade para executá-lo irrestritamente; liberdade para redistribuí-lo; liberdade para modificá-lo; liberdade para redistribuir versões modificadas. (ALEGRIA, 2008, p. 70).

A essas quatro liberdades, nossas experiências sugerem a adição de uma quinta: a liberdade para heresia em relação ao estabelecido. Quer dizer, se Blickstein & Zuffo (2009) alertam a respeito de o controle sobre o uso desses dispositivos na educação conduzir estudantes e professores a usos heréticos



(meio de resistência à moda de resistência), a sua disponibilização deve ser realizada sem prejuízo das possibilidades de uso herético. O avanço, em direção a pedagogias do “muitos-para-muitos”, implica o desenvolvimento de formas de produção e de uso desvinculadas de qualquer perspectiva de propriedade, ao menos nos sentidos usuais desse conceito e, em especial, nos que permanecem ocultos pelo caráter coletivo e social que assumem a educação e “as aulas” (postulação em si herética).

A transição de currículo, no curso de Pedagogia da Faculdade, em 2006, foi uma oportunidade para a reflexão sobre o que deveria ser o nosso processo de formação. Nesse período, debatemos o papel das tecnologias de informação e comunicação e sua relação com o currículo, para os anos iniciais da Educação Básica, e como elas deveriam fazer parte do objeto de estudo de futuros e de já formados pedagogos. Isso gerou uma série de disciplinas e atividades eletivas, que, realizadas em conjunto, agregaria<sup>11</sup> ao diploma da Faculdade a Ênfase em “Educação em Ambientes de Multimídia”. Leituras antes pouco comuns aos estudantes do curso foram incluídas, a partir do entendimento de que, se a educação estava se expandindo, os conhecimentos sobre quem e como procurava o seu campo teórico formativo também deveria fazê-lo.

Nossas atividades, no LABORAV, revelaram, também, um patamar de conflito que não mais corresponde à questão de um conteúdo excludente, vinculado pelos meios, mas do uso não excludente dos próprios meios. O que implica a necessidade de combinar, nos processos de formação de professores, a convencional seriedade acadêmica com o comportamento, aparentemente infantil, manifestado a cada vez que chega um novo aparelho, se descobre uma nova técnica de produção ou até uma nova utilização para um meio já em uso. Esse “jeito de criança” se manifesta com momentos de “descoberta do mundo dos adultos”, que seria o mundo dos grandes produtores, do qual outrora só participávamos como personagens passivos, ouvintes, consumidores...

O uso de tecnologias de informação e comunicação está instituído pelas mais recentes teorias e leis da Educação, mas essas prescrições nos parecem descoladas de propostas efetivas de novas formas de docência. Quando McLuhan introduziu a ideia de que “o meio é a mensagem”, problematizava modificações embutidas na própria introdução de novas tecnologias que ultrapassavam a percepção de “mera substituição” de um dispositivo técnico, em um tecido social que permaneceria inalterado. Essa posição foi criticada,



inicialmente, como eivada de “determinismo tecnológico” (ou seja, como se o meio, imediatamente, fosse configuração da mensagem). Na Educação, tal imediatismo apenas contribuiu para a percepção crescente de que “os novos meios” só seriam úteis para os casos de Educação a Distância. Dessa forma, a contradição postulada, no campo da Educação, em referência a essa modalidade (se, por um lado, “afasta” professores e alunos do convívio coletivo e pessoal; por outro, pode ser “solução” para as desigualdades de oferta de educação no país) contribuiu para que o tecno-lag fosse percebido apenas como tecnofobia<sup>12</sup> e para o descuido com as mudanças no ensinar e no aprender que passaram a estar disponíveis devido aos “novos meios”.

No processo de aprender enquanto fazíamos, encontramos um novo ponto de partida, no qual o próprio ato de experimentar se transformava, com densidade, em processo formativo derivado da “pressão da subutilização do equipamento”. Do consumo à produção, da certeza à experimentação, apostamos na criação de processos em que nossa relação com esses equipamentos se configurasse em novos processos de formação, não só de educadores.

76 Se, no começo, contradições entre consumidores e produtores se evidenciaram, ao longo do processo, as percepções individuais de cultura – e do que é interessante – levaram o projeto a experimentações espontâneas e livres. Ao contrário da posição passiva frente às produções midiáticas, investimos na possibilidade de nos tornarmos agentes, transitando abertamente entre as possíveis variantes existentes dentro da estética (pensando em diferentes formas de linguagens) e entre os termos que definem a própria qualidade do material produzido. As “experimentações espontâneas e livres” passaram a se referir a **produções artísticas acadêmicas midiáticas**, não necessariamente vinculadas às formações consensuais de **arte, academia e mídia** atuais.

As relações entre os diversos expoentes de produção de subjetividades, como relações sociais, econômicas e midiáticas, são abordadas, muitas vezes, nas áreas de educação, na esfera de consumo. Desde que se iniciaram as atividades na IPTV, passamos a pensar novas possibilidades dessas interseções. Construiu-se uma prática na qual podemos produzir, ao invés de reproduzir. Quando os processos são outros, a formação também é outra. Aprender é ensinar, ensinar é arte e a arte é constituir uma formação para políticas da vida.



Talvez ainda seja cedo, para afirmar que nossa experiência já configura novos processos de subjetivação capazes de produção de singularidade e de introdução ativa na cultura e na linguagem. Contra as nossas intervenções levantam-se, vindas de várias direções, pulsões regressivas que almejam consolidar a subutilização do equipamento socialmente desenvolvido, que, hoje, passamos a conceber como **tecnologias da inovação**.

Em face das críticas à “desumanização” que essas tecnologias podem representar, para as práticas sociais de educação, contrapomos algumas fórmulas bem-humoradas que apareceram em nossos debates internos, entre elas, o imperativo “Sorria, você está filmando” e a assertiva “Homepage é coisa de antigas gerações”...

Em suma, acreditamos que essas são as formas e conteúdos pelos quais nossas atividades já atendiam à convocação de Rosnay (2006), antes mesmo de tomar conhecimento explícito dela: **Pronétaires de tous les pays, unissez-vous!**<sup>13</sup>

## Notas

- 1 Versão revista e ampliada do trabalho “Um espectro ronda a escola - o espectro da banda larga...” apresentado no 17o. Congresso de Leitura do Brasil-COLE. (SOBREIRA; BASTOS; BASTOS; FREITAS FILHO; MOURA; SILVA, 2009).
- 2 A “capacidade de upload” já vem sendo estudada e praticada em diversos campos de intervenção acadêmica e midiática. Por exemplo, Alegria a trata, no campo de conteúdos audiovisuais, como produção colaborativa que está relacionada a um contexto mais amplo de produção social que Filipe Barros denominou comunicação colaborativa. Ou seja, o conjunto das “[...] práticas midiáticas que estão ancoradas nos usuários para a produção dos conteúdos.” (BARROS, 2007, apud ALEGRIA, 2008, p. 64). Segundo o autor, a comunicação colaborativa ganhou mais visibilidade, nos últimos anos, devido às várias experiências de produção de conteúdo que eclodiram na internet. É o caso de sites como a Wikipédia ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)) e o Overmundo ([www.overmundo.com.br](http://www.overmundo.com.br)). (ALEGRIA, 2008).
- 3 ADSL – Assymmetric Digital Subscriber Line ou “Linha Digital Assimétrica para Assinantes”, que, em síntese, é a televisão interativa transmitida por meio de linha telefônica digital.
4. Esta página possuía uma limitação, pois só permitia transmissão de sinal por 120 minutos por vez, sendo necessária uma pausa de 30 minutos para o reinício. Atualmente, funciona apenas como página de WEB-TV do projeto, tendo em vista o novo sistema de transmissão sediado em <http://febfuerj.ning.com>. Essa nova página permitiu que lá fosse sediado um link de transmissão criado no USTREAM Live. Entre 14 e 31 de julho de 2009, a IPTV Kaxinawá realizou testes de transmissão, em um total de 172 horas e 42 minutos de sinal, que foram acessados por quinhentos e vinte e cinco computadores diferentes, sinalizando mil cento e setenta e três visitas. O “recorde” de



- acessos em uma só transmissão foi de cento e noventa e quatro (estabelecido no dia 10 de dezembro de 2009, das 14 às 17 horas). Para 2010, estão em fase de produção mais oito programas.
- 4 Categoria inspirada no jet-lag, a sensação subjetiva/objetiva de desajuste após a ultrapassagem de vários “fusos horários” em velocidade de jato.
  - 5 Em conversa pessoal com o coordenador da pesquisa, um diretor do sindicato patronal das escolas privadas do Município do Rio de Janeiro informou sua decepção com o pequeno efeito (para atrair novos alunos) da existência de laboratórios e cursos de informática, na escola. Em suas palavras, se, na virada do século, esse tipo de instalação conferia vantagens competitivas, isso não acontece mais.
  - 6 De acordo com Guattari & Rolnik (2007), processos de singularização são uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzem uma subjetividade singular.
  - 7 Que, na situação de desigualdade educacional característica do Brasil, ainda deságua na paralisação de todos esses esforços, quando as famílias se perguntam e às escolas se “com isso os meus filhos vão passar no vestibular?”
  - 8 Desde fins da década de oitenta, surgiu o debate sobre as novas tecnologias de informação e comunicação (e suas variantes). Nossos trabalhos e estudos apontam para duas questões. Primeiro, elas não são mais tão novas e segundo, e mais importante, uma das suas características é serem marcadas pelo binômio hardware e software que se retroalimentam de forma conjugada, tanto nos processos de sua simples utilização quanto nas demandas de desenvolvimento que sugerem aos usuários. Otimas por chamá-las de tecnologias da inovação, pois não só inovam, mas exigem a inovação.
  - 9 Esse conceito foi desenvolvido como alternativa de titularidade para produções colaborativas. De acordo com Alegria (2008, p. 72), “No caso de dinâmicas de produção colaborativa que têm a internet e o desenvolvimento de softwares livres como palco, essa questão tem sido enfrentada com soluções como o copyleft.” (SIMON; VIEIRA, 2008, p. 70 apud ALEGRIA, 2008) explicam que “[...] o copyleft baseia-se no copyright (o direito autoral): na premissa de que o autor tem, em boa parte, o direito de decidir sobre o destino e o uso (mais especificamente, sobre a sua distribuição e a elaboração de produtos derivados) do bem intelectual que ele produz.” Uma posição diversa, a despeito de possuir o mesmo ponto de partida - as redes de produção colaborativa - pode ser encontrada no debate de Bentes (2009), sobre o “preariado produtivo”. Mas as perspectivas do presente artigo reconhecem como mais profícua a categoria “pronetariado”, conforme estabelecida por Jöel de Rosnay apud Malini, 2007.
  - 10 A palavra agregar foi utilizada para evidenciar uma necessária concessão à pressão social por “certificados de propriedade” a que estamos ainda submetidos.
  - 11 Um exemplo da tecnofobia é a crescente preocupação entre professores e sistemas de educação com a “síndrome do CTRL\*C/CTRL\*V” (os comandos cortar e copiar dos atuais sistemas), que tornaria impossível a tarefa de avaliar os trabalhos dos alunos, como resultantes de operações intelectuais próprias. Apenas a cristalização, nos aspectos subjetivos do tecno-lag, os impede de perceber que ambos os comandos foram instalados, simultaneamente, com mecanismos de localização e de comparação de dois ou mais textos. Estes, se, por um lado, dão ao avaliador um tão potente quanto assustador dispositivo de controle, por outro, são também “uma mensagem do meio” ao avaliado sobre a necessidade de práticas interativas/colaborativas ao inicialmente copiado.



12 "Pronetários de todos os países: uní-vos!". Esta frase, inspirada na assertiva final do Manifesto de Marx & Engels, é o título do primeiro capítulo da obra de Jôel de Rosnay (2005). Resta-nos registrar a coerência do autor com suas ideias, pois, apenas seis meses após a publicação convencional de sua obra, já a tinha disponibilizado na internet para acesso nos formatos HTML, PDF e MP3.

## Bibliografia

ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ALEGRIA, João. Dinâmica da produção colaborativa de audiovisuais. In: CARRARA, Ana Regina; GARCIA, Mariana (Org.). **Cultura, educação e Comunidade**. São Paulo: CENPEC, 2008. p. 62-73.

BENTES, Ivana. Redes colaborativas e precariado produtivo. **Periferia**, Revista – eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, Duque de Caxias, v. 1 n. 2, p. 53-62, 2009. Disponível em: <[http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N1/ivana\\_bentes.pdf](http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N1/ivana_bentes.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. **As sereias do ensino eletrônico**. Palo Alto: Stanford University, 2008. Disponível em: <<http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

DE KERCKHOVE, Derrick. **A pele da cultura**. Uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

GUATTARI, Felix; RONILK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

INOVAÇÃO Tecnológica. **Realidade virtual e realidade ampliada chegam ao mundo real**. São Paulo: Inovação tecnológica, 2009. Disponível em: <<http://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/noticia.php?artigo=realidade-virtual-e-realidade-ampliada-chegam-ao-mundo-real>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

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

MALINI, Fábio. **O comunismo das redes sistema midiático p2p, colaboração em rede e novas políticas de comunicação na Internet**. São Paulo: INTERCOM, 2007. Disponível em: <<http://www.almanaquedacomunicacao.com.br/files/others/intercom-O-ComunismodasRedes.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2010.





MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Global Editora, 1988.

McLUHAN, Marshall. **McLuhan por McLuhan**: entrevistas e conferências inéditas do profeta da globalização. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

PRADO, Cláudio. **Entrevista**. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Org.) Cultura digital. com.br. Rio de Janeiro. Beco do Azougue Editorial Ltda. 2009.

REGO, Alita Sá. **Imagens sensoriais digitais e suas narrativas**: a produção de material didático audiovisual para os adolescentes da periferia do Rio de Janeiro no século XXI. Duque de Caxias: FAPERJ, 2007. (Bolsa de Pesquisa recém-doutor, FAPERJ).

REGO, Alita Sá; ALBUQUERQUE, Pedro; MOURA, Ricardo; RODRIGUES, Débora; BEZERRA, Luciana. Alguns caminhos para uma nova produção audiovisual educativa. **Espaço**: informativo técnico científico do Inês, Rio de Janeiro, n. 30, p. 48-56, jul./dez. 2008. (Dossiê: mídia & educação).

\_\_\_\_\_. Isso é arte ou indústria cultural? PUCCI, Bruno, ZUIN Antônio Álvares; LASTÓRIA, Luis Calmon Nabuco. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TEORIA CRÍTICA E INCONFORMISMO: TRADIÇÕES E PERSPECTIVAS, 6., 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008a.

\_\_\_\_\_. IPTV Kaxinawá: autonomia audiovisual através da interface entre comunicação e educação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE TV DIGITAL, 1., 2010, Bauru. **Anais...** Bauru: UNESP, 2010. p. 1-14. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/leco-tec/eventos/simtdv/anais/R%C3%A0GO%20-%20IPTV%20Kaxinaw%20-%20autonomia%20audiovisual%20atrav%20da%20interface%20entre%20comunica%20e%20educa%20-%2028772-791%29.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

ROSNAY, J el de. **La r evolte du pron etariat**: des mass média aux média des masses. Paris: Fayard, 2006. Disponível em: < <http://www.agoravox.fr/pronetariat/Pronetariat.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2010.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **Forma o de professores das séries iniciais**: para onde vamos? Duque de Caxias: CNPQ, 2006. (Projeto de Pesquisa de bolsa PQ Nível 2-CNPq).

\_\_\_\_\_. **Quinta dimensão**: um programa de ciência, cultura e tecnologia. Duque de Caxias: FAPERJ, 2007. (Projeto de Pesquisa aprovado para fomento pela FAPERJ).

\_\_\_\_\_. **Forma o de professores no Brasil**: de 1996 a 2006. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.



\_\_\_\_\_. BASTOS, Felype Lopes; BASTOS, Henrique de Sá; FREITAS FILHO, Jairo Vanuci; MOURA, Paula Andrea Morrone Aragão de; SILVA, Rodrigo Mesquita da. "Um espectro ronda a escola – O espectro da banda larga...". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA – COLE, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais17/>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. FERREIRA, Helen Pereira; SANTOS, Erica Duarte dos; BASTOS, Felype Lopes; BORGES, R. M. L.; MORAES, Carlos Alexandre Pereira; RIBEIRO, Adriana Gomes; MOURA, Paula. Andrea. Morrone. Aragão; FRITIS, Josilene. Quinta dimensão: um programa de ciência, cultura e tecnologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LINGUAGEM VISUAL E EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: IAp/CAP, 2007.

\_\_\_\_\_. FERREIRA, Helen Pereira; MORAES, Carlos Alexandre Pereira. A rádio e a TV por meio da web e as possibilidades de uma nova formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31a., 2008, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2008b. (Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação).

UNIVERSIDADE DO ESPORTE. **Portuguesa investe em realidade ampliada**. São Paulo, Universidade do Esporte, 2010. Disponível em: <<http://www.universidadedofutebol.com.br/Jornal/Noticias/Detalhe.aspx?id=12730>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

YOUNG, Michael; ALLAIS, Stephanie. Avaliando o papel das qualificações na reforma educacional. Periferia. **Revista – eletrônica – do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação**, Duque de Caxias, v. 1, n. 2, p. 1-40, 2009. Disponível em: <<http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N2/O1.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Duque de Caxias  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação  
Grupo de Pesquisa Formação de Professores Abordagens Múltiplas e Alternativas  
Laboratório de Televisão por Internet IPTV Kaxinawá  
E-mail | [hsobreir@uerj.br](mailto:hsobreir@uerj.br); [hsobreir@ibest.com.br](mailto:hsobreir@ibest.com.br)



Profa. Dra. Alita Sá Rego  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Duque de Caxias  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação  
Grupo de Pesquisa Formação de Professores Abordagens Múltiplas e Alternativas  
Laboratório Audiovisual | LABORAV  
E-mail | alitasa@terra.com.br

Graduando Felype Lopes Bastos  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Duque de Caxias  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense  
Grupo de Pesquisa Formação de Professores Abordagens Múltiplas e Alternativas  
Laboratório de Televisão por Internet IPTV Kaxinawá  
E-mail | felypebastos@hotmail.com

Graduando Henrique de Sá Bastos  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Duque de Caxias  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense  
Grupo de Pesquisa Formação de Professores Abordagens Múltiplas e Alternativas  
Laboratório de Televisão por Internet IPTV Kaxinawá  
E-mail | henrique.sa@yahoo.com.br

Pedagogo Jairo Vanuci Freitas Filho  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Duque de Caxias  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense  
Grupo de Pesquisa Formação de Professores Abordagens Múltiplas e Alternativas  
Laboratório de Televisão por Internet IPTV Kaxinawá  
E-mail | jairovan@oi.com.br

Graduanda Paula Andrea Morrone Aragão de Moura  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Duque de Caxias  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense  
Grupo de Pesquisa Formação de Professores Abordagens Múltiplas e Alternativas  
Laboratório Audiovisual | LABORAV  
E-mail | paulaandreamorrone@yahoo.com.br



Mestrando Rodrigo Mesquita da Silva  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Duque de Caxias  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação  
Grupo de Pesquisa Formação de Professores Abordagens Múltiplas e Alternativas  
Laboratório Audiovisual | LABORAV  
E-mail | wirmonlouco@yahoo.com.br

Recebido 24 mar. 2010

Aceito 21 set. 2010



# O merchandising social em *Malhação*: estratégias socioeducativas para adolescentes

Social merchandising in the soap opera *Malhação*: socio-educational strategies for teenagers

Lidia Miranda Coutinho

Universidade do Estado de Santa Catarina

Sábia Experience | Instituto Sapiientia

Elisa Maria Quartiero

Universidade do Estado de Santa Catarina

## Resumo

Neste artigo discutimos aspectos da narrativa do programa *Malhação*, sua abordagem, seus modos de endereçamento, materializados em conteúdos orais e imagéticos, explícitos e implícitos. Analisamos como esses conteúdos articulam-se com ações de *merchandising social*, que a Rede Globo veicula no Programa com intuito sócioeducativo. Explicitamos e polemizamos o conceito de *merchandising social*, sua função e lugar na referida telenovela, tendo como pressuposto que os adolescentes espectadores – público-alvo de *Malhação* – consomem, incorporam, reelaboram e ressignificam essas mensagens, construindo seus conceitos e significados. A escolha por *Malhação* deu-se não só por se enquadrar no formato mais popular da televisão brasileira, mas também por ser intencional e declaradamente destinado ao adolescente, e por isso, estabelecer endereçamento específico a esse público.

Palavras-chave: Novela *malhação*. *Merchandising social*. Televisão e juventude.

## Abstract

In this article we discuss the narrative structure of the television show *Malhação* and the modes of addressing it employs, as materialized in explicit and implicit oral and image content. We analyze how this content is articulated with *social merchandising* actions that the television network Rede Globo presents in the show with a declaredly socio-educational content. We analyze this concept of social merchandising and its function and place in this soap opera, with the supposition that spectators receive, incorporate, re-elaborate and resignify these messages, constructing their own meanings. We chose *Malhação* not only because it is part of the most popular genre on Brazilian television, but because it is intentionally and declaredly aimed at teenagers, and for this reason, specifically addresses to this public.

Keywords: Soap opera *malhação*. Social merchandising. Teenagers and television.



## Introdução

Vivemos na atualidade um cenário no qual, como defende Orozco-Gómez (2006), o moderno e o pós-moderno convivem e se sobrepõem e diferentes meios e produtos culturais se influenciam e se hibridizam, em que os meios de comunicação de massa ocupam papel central, o seu acesso amplia-se em todo o mundo e as relações de consumo e de recepção tornam-se extremamente complexas. No Brasil, país com grandes diferenças nos modos de vida, no acesso aos bens econômicos, culturais e educativos, o protagonismo dos meios de comunicação de massa vem se estruturando há décadas.

É possível perceber a popularização dos computadores pessoais, a crescente informatização de escolas e bibliotecas públicas, além da disseminação das chamadas *lan houses*, onde jovens curiosos podem navegar pela rede. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2009), de 2006 a 2008, o percentual de domicílios com computador no Brasil passou de 22,4% para 35,4%, sendo que 27,5% com acesso à internet. Na região Sul, o acesso ao computador passou de 27,9% para 43,2% em igual período.

A despeito disso, é ainda a televisão o meio mais democrático e popular, com base em uma programação aberta, gratuita e de qualidade técnica inquestionável. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – IBGE de 2008 (BRASIL, 2009), a TV aberta está presente em 96,8% dos domicílios brasileiros, o que a torna, incontestavelmente, o meio de comunicação mais acessível. A tela da TV, na atualidade, faz parte do cotidiano e da sociabilidade de milhões de pessoas no Brasil sendo, pois, importante analisar seus produtos e poder simbólico.

A televisão comercial aberta brasileira exhibe poucos programas especialmente destinados ao adolescente. As telenovelas são as que mais protagonizam esse público, seja para compor um retrato verossímil do Brasil, país cuja população jovem bate a casa dos 52 milhões, ou para cativar tal faixa etária, que se vê representada. A Rede Globo de Televisão, a maior emissora brasileira e uma das maiores do mundo em seu segmento, mesmo possuindo amplos recursos humanos e materiais para investir em uma programação televisiva diferenciada e ousada, tem como únicos produtos dedicados à juventude os programas de auditório *Altas Horas*<sup>1</sup> e *Caldeirão do Huck* e a telenovela/



série *Malhação*,<sup>2</sup> veiculada da segunda à sexta-feira às 17h30min., a qual nos propomos estudar.

Lopes (2003, p. 18) afirma que há uma recusa intelectual com relação ao estudo da telenovela, considerada pouco séria para a academia. Combater essa premissa é essencial por ser a telenovela um “[...] lugar privilegiado para a pesquisa dos conflitos e contradições que hoje dinamizam a cultura em nossa sociedade.” Segundo Motter (2000-2001), a telenovela brasileira adicionou ao gênero melodrama a dimensão social e alto grau de verossimilhança, o que a torna um verdadeiro *documento de época*. Para a autora, a telenovela brasileira possui caráter histórico, não enquanto história ciência, mas como “[...] uma forma de memória que registra, no curso do tempo, o processo de transformação da sociedade brasileira.” (MOTTER, 2000-2001, p. 76). Essa memória seria, ao mesmo tempo, documental por seu caráter de registro físico e contexto histórico; individual porque remete às experiências de identificação e subjetividade relacionadas ao grupo de pertença; e coletiva devido à difusão de valores e saberes a um vasto público. O alcance dessas três esferas, não tão distintamente traçadas, vai muito além do simples espectador que depende seu tempo assistindo às tramas. A telenovela representa “[...] um centro de recuperação, reconstrução, produção, atualização, irradiação e manutenção de memória.” (MOTTER, 2000; 2001, p. 80). É, pois, essencial tratá-la como importante objeto de pesquisa social.

86

As telenovelas vêm passando por adaptações, em termos estéticos e narrativos, para atender às necessidades mercadológicas e acompanhar mudanças na sociedade. Exemplo disso, evidenciado na Rede Globo, é o desenvolvimento e aplicação sistemática da técnica de *merchandising social*, que consiste em inserir nas tramas temas atuais, socialmente relevantes, explorados com frequência e ênfase. Alcoolismo, violência contra a mulher, consumo de drogas, são apresentados como dramas pessoais e morais a serem enfrentados pelos personagens por meio de condutas politicamente corretas, com o objetivo de colocar assuntos em pauta e estender o debate para fora das telas. Marluce Dias, ex-superintendente da emissora, definiu *merchandising social* como “[...] a inserção planejada – sistemática e com propósitos definidos – de mensagens sociais e educativas nas tramas e enredos das produções de tele-dramaturgia.” (REDE GLOBO, 1997). O *merchandising social* desponta como uma política editorial da Rede Globo.



Ao analisar a introdução da estratégia do *merchandising social* e o seu alcance social, Schiavo<sup>3</sup> (2002, p. 25) conclui que o primeiro momento de dificuldades, adaptação e rejeição é passado, e a estratégia está “[...] legitimada nos principais círculos acadêmicos brasileiros como das mais poderosas ferramentas de pedagogia social.” É necessário ressaltar, no entanto, que a revisão bibliográfica sobre o *merchandising social* evidencia que as pesquisas avaliam suas possibilidades como prática de responsabilidade social empresarial, com enfoque mercadológico e publicitário. (SCHIAVO, 1995, 2002, 2005, 2005a, 2006). Acreditamos ser necessário inserir o *merchandising social* dentro de uma análise crítica dos conteúdos televisivos, procedendo a uma leitura que relaciona contexto histórico-social e influências ideológicas.

Neste artigo, discutimos alguns aspectos da política de *merchandising social* da Rede Globo a partir da telenovela *Malhação*, buscando relacionar as ações de *merchandising social* aos demais conteúdos da trama. Explicitamos e polemizando esse conceito e sua inserção no referido programa, como ação socioeducativa, como estratégia de marketing e/ou como necessidade de modernização das telenovelas a partir de temas emergentes na sociedade.

## 1. A Rede Globo e o *merchandising social*: marketing e responsabilidade social

87

A Rede Globo de Televisão é a maior e mais influente rede de comunicação brasileira. Na década de 1980, firmou-se como uma grande produtora de conteúdo de alta qualidade técnica, tendo sido a primeira empresa de televisão brasileira a implementar um sistema de gestão de mercado e um departamento especializado em pesquisa e *marketing*, visando à ampliação e manutenção do mercado consumidor. Desde então, a emissora difunde uma imagem de empresa de comunicação moderna e de promotora da filantropia, da educação e da conservação do patrimônio cultural. A Fundação Cultural Roberto Marinho, fundada em 1977, recebeu, em 1978, o primeiro prêmio concedido pela Associação Brasileira de *Marketing* pela criação do *Telecurso 2º Grau*. (MATTELART, 1999). Atualmente, desenvolve diversas ações, projetos e políticas sociais, dentre elas Criança Esperança, Amigos da Escola, Ação Global, Publicidade Social e *Merchandising Social*. (REDE GLOBO, 2009a).





*Marketing* é definido por Kotler (2003, p. 9) como “[...] departamento de fabricação de clientes da empresa [...]” ou como “[...] dever de casa da organização para descobrir o que as pessoas precisam e o que a empresa deve oferecer.” (KOTLER, 2003, p. 10). O conceito de *marketing social* foi cunhado pelo autor, na década de 70, a partir do que se considera como deveres de uma empresa: “[...] determinar as necessidades, desejos e interesses dos mercados-alvo [...]”, “[...] proporcionar a satisfação desejada de maneira mais eficiente que seus concorrentes [...]” e “[...] melhorar o bem-estar do consumidor e da sociedade.” (KOTLER, 1993, p. 7). O *merchandising social*, veiculado na telenovela *Malhação*, estrutura-se como uma técnica específica dentro do *marketing social*.

Em documento de divulgação disponível no site da Globo, encontramos uma definição para essa estratégia de comunicação, “[...] pioneiramente desenvolvida pela Globo e, hoje, adotada por produtoras e emissoras de TV em vários países [...]” como a “[...] criação artística que busca entreter por meio da ficção, mas que contribui com a difusão de informação e conhecimento, promove valores éticos e direitos universais, estimula a reflexão sobre a realidade e o debate sobre questões importantes para a sociedade.” (REDE GLOBO, 2009, p. 21 e 22).

88

Para Schiavo, o *merchandising social* ajuda a legitimar a telenovela brasileira como importante mecanismo de transformação social. O autor defende que, com sua adoção

[...] pode-se interagir com essas produções e seus personagens, que passam a atuar como formadores de opinião e agentes de disseminação das inovações sociais, provendo informações úteis e práticas a milhões de pessoas simultaneamente – de maneira clara, problematizadora e lúdica. (SCHIAVO, 2002, p. 32).

As inserções de *merchandising social* na grade de programação da Rede Globo aumentaram ao longo dos anos. De 1990 a 1995, foram computadas 764 ações, com a média de 127 ações por ano. De 1996 a 2005, foram 10.865 ações, inseridas em aproximadamente 6.900 capítulos de 46 telenovelas. (SCHIAVO, 2006). Em 2003, foram 1.188 inserções, sendo que a novela *Mulheres Apaixonadas* (2003) mantém o recorde com 623 inserções. O Balanço Social 2003, distribuído aos formadores de opinião, informa que as ações de *merchandising social* criadas em *Mulheres Apaixonadas*



deram fôlego ao debate que resultou na aprovação do Estatuto do Idoso, do Estatuto do Desarmamento e da Lei que tipifica o crime de Violência Doméstica no Congresso Nacional. (CASTRO, 2005).

A campeã absoluta de inserções de *merchandising social*, contudo, é *Malhação*. De janeiro de 2000 a junho de 2004, ela foi responsável por 40% do *merchandising social* exibido nas telenovelas da emissora. (VALLADARES, 2005). Somente em 2006 *Malhação* veiculou 314 cenas socioeducativas. Apesar das inserções terem diminuído em 2009 – foram 858 nas diferentes novelas da Rede Globo, sendo 158 delas em *Malhação* – o Balanço Social (REDE GLOBO, 2009) destaca sua importância estratégica, a define como a “teledramaturgia que diverte e faz pensar”, e elenca os temas das ações de *Malhação*:

Valorização da educação e do estudo; incentivo à leitura; prevenção e combate à violência entre jovens e práticas ilegais e criminosas; sustentabilidade e consumo consciente; combate ao uso de anabolizantes e ao culto exagerado à beleza física; sintomas e tratamento de bulimia, DSTs, depressão, Calazar e outras doenças; hábitos saudáveis e direitos da terceira idade; solidariedade e ação social; combate ao preconceito e à discriminação, entre outros. (REDE GLOBO, 2009, p. 23).

O papel das telenovelas como formadoras de opinião é bastante evidente, mas seu poder transformador e disseminador de inovações sociais é contestado por vários autores. Para Mattelart (1999), o questionamento da realidade é vedado às novelas e somente ocorre quando os assuntos já estão na ordem do dia da sociedade. Sob tal perspectiva, a telenovela não disseminaria inovações sociais, ao contrário, iria no rastro das mudanças da sociedade. Lima destaca que o ato de fundir temas sociais polêmicos e próximos da vida real às histórias românticas e tramas rebuscadas, vem aumentando, desde a década de 1990, e faz da telenovela brasileira um modelo único no mundo. Essa autora afirma que tal política atende à demanda de “[...] um público heterogêneo, buscando a satisfação de um gosto médio que vai se traduzir em audiência considerada boa pela emissora.” (LIMA, 2000-2001, p. 98).

*Malhação* completa 15 anos no ar em 2010, um recorde nacional de longevidade, possível devido ao que Mattelart (1999, p. 171) chama de “[...] plebiscito constantemente renovado pela adesão de um público.” Em 2005,



bateu recordes de audiência, atingindo 42 pontos de Ibope, o equivalente a 2,2 milhões de domicílios na grande São Paulo<sup>4</sup> (BARTOLOMEI, 2005), e foi aclamada na mídia como um formato bem-sucedido de teledramaturgia, exemplo de melhoria na qualidade da TV comercial e por sua preocupação em mostrar a diversidade social e cultural brasileira. (GÓIS, 2005). Não obstante, há opiniões divergentes, como a de Abramo (2005, p. 7), que, ao fazer a crítica à “novela *teen*”, alega que ela é “[...] superficial como um filme plástico – cheia de adolescentes com dramas, mas sem conflitos reais, e adultos infantilizados.” Fischer (2005, p. 42) ressalta que “[...] o cuidado com a criança nos canais abertos, em geral, e em *Malhação* em especial, não passa de bom-mocismo das propostas ditas educativas dessas grandes emissoras [...]”, em uma crítica direta ao *merchandising social*. Segundo Fischer (2005, p. 6), *Malhação* “[...] reitera o quanto o adolescente é um ser de classe média, que se reduz a sexo, a escolhas amorosas, a escola, a conflitos familiares, o quanto também a mídia está ali, autopropondo-se como meio predominantemente ‘educativo, pedagógico e didático.’”

## 2. *Malhação*: ações socioeducativas para adolescentes

Apesar da inserção de temáticas sócioeducativas (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida/AIDS, gravidez na adolescência, álcool no trânsito), da abordagem de temas relacionados à passagem da adolescência à idade adulta (vestibular, primeiro emprego, saída da casa dos pais) elas não são o fio condutor das tramas principais. Essas temáticas compõem o cenário social, conferem verossimilhança às histórias, representam uma parte do mundo daqui de fora com relativa fidelidade. Mas, tudo isso é pano de fundo para a história de amor que envolve os protagonistas, jovens que vivem alheios ao que acontece para além de seus dramas particulares. As ações de *merchandising social* veiculadas em *Malhação* giram, em sua maioria, em torno de problemas familiares, escolares e, principalmente, relacionados à saúde sexual e sexualidade – gravidez na adolescência, uso de preservativo, virgindade –, cuja abordagem aproxima-se muito do que Orozco-Gómez (apud GOMES; COGO, 1998, p. 124) denomina *supertemas*, definidos por ele como “[...] aqueles universos temáticos que são cotidianamente importantes para a audiência.” Os *supertemas* considerados principais, na atualidade, são sexualidade e relações familiares.



Schiavo (2005, p. 22), grande defensor do *merchandising social* veiculado em *Malhação*, afirma que os temas são abordados “[...] de forma dialógica, problematizadora e consequente, de modo a propiciar uma atitude reflexiva e crítica por parte dos adolescentes.” Não obstante, conceitua *merchandising social* como uma tecnologia destinada à “[...] gestão do processo de transformação social.” (SCHIAVO, 2005a, p. 23). Tal definição parece fundamentar-se no modelo mecânico da comunicação, que atribui aos emissores o poder de controlar a recepção dos espectadores, e que deseja ver confirmado suas expectativas quanto à reação do receptor, um ser passivo que espera que outrem o politize e o eduque. A diferença estaria, portanto, não na condição do receptor, encarado como sujeito ativo e capaz de ressignificações de acordo com seu contexto cultural e social (MARTIN-BARBERO, 1987), mas no conteúdo da mensagem que passaria a direcionar o espectador para o “bom caminho”. Sodré (2002) afirma que com a “mídiatização” da sociedade atribui-se às mídias a função de educar e politizar o cidadão, ao passo que outras instâncias tradicionais de mediação, como a escola, os grupos sociais e a família, têm sido destituídas dessas funções.

É possível diferenciar o *merchandising social* veiculado na “novela das oito”<sup>5</sup> e em *Malhação*. É fato que aquele se estrutura como “campanha social” e, se não chega a provocar verdadeiras mudanças de comportamento, ao menos põe em pauta discussões importantes e rompe com tabus. (ROCHA; NINO, 2005). E, mesmo que não estejam no centro do enredo, tais ações ocupam grande espaço e ampla função no escopo da trama, entrelaçando-se entre histórias principais e periféricas, seguindo por toda a novela e envolvendo diferentes núcleos dramáticos. O mesmo não pode ser dito das ações veiculadas em *Malhação* que, por não possuírem destaque e centralidade, parecem encerrar-se em si mesmas. Em julho de 2005, por exemplo, o Programa trouxe como tema de *merchandising social* um conflito sobre a construção de um *resort* que iria causar danos ambientais em uma praia e desalojar ilegalmente uma antiga moradora. Os adolescentes conseguiram impedir a construção, e o tema se encerrou. Essa abordagem consecutiva de temas, e sem ecos perceptíveis, parece remeter ao que Martin-Barbero e Rey (2004, p. 16) definem como “[...] esvaziamento de sentido sofrido pela imagem submetida à lógica da mercadoria [...]”, a imagem na cultura de massa vale por si só e não como um meio para alcançar um fim, isto é, “[...] no espetáculo, imagem da economia reinante, o fim não é nada, o desenrolar é tudo [...]” Debord (2004, p.



17) destaca que “[...] o espetáculo não deseja chegar a nada que não seja ele mesmo.”

Dados demonstram que grande parte do debate que o *merchandising social* fomenta se encerra junto à telenovela que o apresenta. Durante *Explode Coração* (1995), de Glória Perez, houve mobilização popular em torno de crianças desaparecidas tendo sido criada uma delegacia especial para apurar denúncias e receber informações. Assim que a novela saiu do ar, a instituição foi extinta. (MENDONÇA, 2005). Análise realizada pela *JohnSnowBrasil* Consultoria, em 2005, sobre campanhas televisivas que abordam o tema da AIDS, contesta sua influência na mudança de comportamentos e parece contrapor-se aos principais argumentos dos defensores do *merchandising social*. Os resultados demonstram que, apesar de 90% do público ter sido informado, apenas 60% o transformou em conhecimento e, destes, 10% efetivamente alteraram o comportamento sexual. (LARO, 2005).

Em *Malhação*, a abordagem de temas socioeducativos relacionados às questões políticas, desigualdade e preconceito social, de modo geral, não é aprofundada, nunca atingindo o âmago da questão. Não há convite à reflexão sobre como e por que se formam comportamentos preconceituosos, e, mais ainda, como a sociedade brasileira lida com isso e o que se deve fazer para mudar tal situação. O ponto é estabelecer condutas politicamente corretas para aqueles que estão em posição privilegiada estética ou economicamente e estimular a aceitação dos outros em sua condição menos privilegiada. A mensagem é simples: deve-se tratar todos de forma igual, ainda que não o sejam, então ficará tudo bem. O que está presente em *Malhação* são aspectos constitutivos da sociedade brasileira, havendo sim, verossimilhança. Mas, lembrando Debord (2004), o retratado ajuda a forjar a sociedade, em um processo cíclico, cuja causa e efeito se fundem: o que vejo é a sociedade em que vivo, que por sua vez, forma a sociedade em que vivo.

É fato o caráter ideologizador das mensagens da televisão e seu poder de sedução, que universaliza hábitos e cria no imaginário o ideal de uma sociedade nacional unida e democrática. Mas, as formulações teóricas que apontam a televisão como dominadora de espectadores passivos e acríticos, dirigida por proprietários que maquinam fórmulas de submissão plena da população, há muito são contestadas por teóricos, dentre eles Martin-Barbero (1987), que define o espectador como ator no processo de recepção, capaz de questionar as mensagens e contrapor-se às expectativas de emissores. A



cultura e a comunicação são processos complexos e não podem ser reduzidos a esquemas de ação e reação, estímulo e resposta, causa e efeito. Entender como opera a recepção significa analisar o processo de consumo em toda a sua complexidade, a partir de fatores subjetivos, históricos e sociais.

### 3. Retrato de uma juventude brasileira

A manutenção de um modelo de telenovela pela Rede Globo pode ser confirmado em *Malhação*. Desde que estreou, não sofreu grandes mudanças em termos de linguagem, montagem e narrativa, apesar de novas vinhetas, troca de elenco e da inserção de alguns temas polêmicos e mesmo pouco comuns nas telenovelas, que acompanham as mudanças de nosso tempo. Estreada em 1995, teve como cenário inicial uma academia de ginástica, escolha muito criticada, sobretudo por evidenciar o culto ao corpo, criar e reforçar modelos de beleza e por não mostrar outros cenários, como se os adolescentes passassem todo o tempo dentro de uma academia.

Após algumas temporadas, reformulados cenários e revistas, as abordagens de determinados temas – o ambiente principal tornou-se uma escola particular de classe média alta –, *Malhação* permanece perpetuando um modelo de adolescente belo, abastado e de sucesso, assim como o referencial de identidade nacional com base no adolescente/mundo do eixo Rio-São Paulo. O Programa cumpre, dessa maneira, o papel de criar ídolos jovens, bem vestidos, plenamente consumíveis e consumidos pelos espectadores. O consumo de bens simbólicos e materiais permeia todo o enredo, em consonância com seu tempo e espaço, cujo sujeito não mais exerce a cidadania por meio das instâncias participativas tradicionais (voto, sindicatos, partidos políticos), mas com base no acúmulo de bens privados. (CANCLINI, 2005).

Sobre a superexposição e valorização do corpo, Kehl (2004) declara que a “imagem-corpo” que apresentamos à sociedade é que vai determinar o grau de sucesso e felicidade que podemos alcançar, o que pode ser verificado nas representações dos adolescentes no programa, em que quase todos os personagens atendem aos valores estéticos da atualidade, e os que não o fazem compõem o núcleo cômico e encarnam papéis mais caricatos.

A relação entre o jovem e sua autoimagem foi abordada em pesquisa (MULTIRIO, 2005) divulgada em 2005, pela MTV, canal de televisão

destinado a esse público, na qual foram entrevistados 2.359 jovens de 15 a 30 anos, das classes A, B, C. Os dados indicam que a juventude virou uma obsessão e que esses jovens definem sua geração como “vaidosa, consumista, acomodada, individualista e menos preconceituosa.” É necessário um questionamento sobre esses dados e o que podem estar expressando: afinal, representam o que os jovens, de fato, pensam de si, ou são um reflexo da imagem de juventude que veem representada nas novelas, filmes, revistas, sites e campanhas publicitárias? Nesse sentido, Debord, que define a sociedade moderna como o espaço do espetáculo, afirma que

[...] a alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. (DEBORD, 2004, p. 24).

94

Retratar adolescentes de classe média alta e classe alta também ocorre por ser esse o maior público consumidor de bens privados, segundo o Critério de Classificação Econômica do Brasil (ABEP, 2008), e utilizado como referência pelas agências de publicidade e emissoras de televisão. Apesar das classes D (25%) e C (43%), corresponderem à maioria da população, em termos financeiros mais vale atingir as classes A (5% do total, renda média de R\$ 6.563,73 a R\$ 9.733,47) e B (24% do total, renda de R\$ 2.012,67 a R\$ 3.479,36), porque possuem poder muito maior de compra. Roberto Irineu Marinho, vice-presidente executivo da TV Globo, exemplifica bem a política vigente em termos de visibilidade de modelos sociais, ao afirmar que “[...] no Brasil, cada vez que a TV aponta para as classes C, D e E comete um erro. Em vez de mostrar o que as pessoas poderiam ambicionar, mostra o que não deveriam ser.” (MARINHO apud COSTA, 2000, p. 80).

Um modelo de amor romântico, a definição de papéis sociais de meninos e meninas, a valorização da virgindade feminina, o consumo de bens simbólicos e materiais e o culto ao corpo e a um modelo de beleza são as lições morais que permeiam esse Programa. Frases prontas, cheias de lições de moral e modelos de conduta reafirmam papéis sociais de meninos e meninas dentro da sociedade. Os diálogos, repletos de gírias, parecem apenas marcar



as características dos personagens, mas podem representar também que “[...] a função primordial dessa fala *fabricada* pelos redatores é completar os estereótipos de toda ordem [...]” (PRETI, 2001, p. 236) e, assim, ratificar uma imagem estereotipada de juventude.

#### 4. Representação social e audiência

Com poucos componentes de ineditismo e muita previsibilidade, ao que parece não é a surpresa, a dúvida sobre o destino da mocinha e do mocinho o que move as audiências. Outros são os modos de endereçamento que convocam esses adolescentes a participar das histórias do programa e os tornam espectadores fiéis. Esses endereçamentos, em nosso entender, procuram atingir o emocional, tocando em alguns sujeitos/receptores a posição que gostariam de ocupar no mundo, o desejo de fazer parte do que veem, de integrar esse universo onde ser adolescente é ser belo, bem-sucedido, feliz, realizado, sem problemas reais, apenas com obstáculos a serem transpostos. O jovem de *Malhação* representa a realização simbólica de um sonho, de atender, nas cenas do programa, aos desejos materiais e emocionais de quem assiste. Pesquisa realizada por Fischer (2005) indicou que os jovens espectadores de *Malhação* identificam-se com os adolescentes do programa, mesmo os que possuem perfis socioeconômicos destoantes do representado, isto é, meninos e meninas de classes populares.

Em tempos de democratização do acesso à internet e à TV fechada no Brasil, o apelo de um programa como *Malhação* diminuiu consideravelmente. Mas, como constatamos em pesquisa realizada entre 2007 e 2008 (COUTINHO, 2009), isso difere de acordo com as condições socioeconômicas dos espectadores (REMOTO..., 2004), sendo que jovens com maior poder aquisitivo, que dispõem de uma gama maior de produtos culturais e educativos e opções de lazer, despendem menos tempo assistindo a esse e a outros programas na televisão aberta. Para alunos de escolas públicas, contudo, provenientes de famílias menos abastadas, a televisão, e especificamente *Malhação*, permanece como uma das poucas opções gratuitas de entretenimento e informação segmentada.

A queda de audiência de *Malhação*, que, no ano de 2010, tem registrado um Ibope de 16 a 20 pontos, nos parece parte de um processo mais





amplo de perda de audiência das telenovelas da Rede Globo como um todo, que vem ocorrendo há cerca de dez anos, agravada em 2008. Nos anos 1990, as “novelas das oito” consideradas de sucesso marcavam 60 pontos no Ibope, no início da década de 2000 passaram a fazer 50 pontos, agora lutam para atingir 40 pontos de audiência. Para Pallotini (VEJA, 2008)<sup>6</sup>, isso se deve, além da concorrência com a internet e a TV fechada, ao fato de a emissora repetir nas telenovelas uma fórmula consagrada desde a década de 1970, não tendo se adaptado, plenamente, às mudanças da sociedade e modificações de padrões éticos. Além do fato de a emissora cometer grandes erros com os núcleos jovens, investindo em histórias fracas e atores meramente bonitos.

Em análise sobre a relação dos adolescentes com a novela nos cinco primeiros anos do Programa, Alves (2000, p. 107) constatou bom índice de audiência, creditado a uma mudança na trama e no cenário, uma tentativa de segurar o público adolescente e de conquistar as “[...] mães que se veem envolvidas com problemas de gravidez na adolescência, violência urbana, desemprego dos maridos, preço das mensalidades escolares.” Segundo a autora, as temáticas passam a envolver – junto àquelas relativas aos problemas de relacionamento com o corpo, com o outro sexo e a virgindade – problemas escolares e familiares: “[...] alunos rebeldes, suspensões, relacionamento amoroso entre aluna e professor, machismo, separação dos pais, desemprego, preconceitos.” Com o endereçamento ampliado ao público adulto interessado no universo adolescente, a audiência se amplia, se renova e consegue manter o modelo do Programa.

Em temporadas anteriores, várias cenas eram dedicadas não só a construir o ambiente escolar (salas de aula, corredores, sala dos professores, quadra de esportes), mas a retratar uma rotina escolar (aulas, recreio, reunião dos professores, discussão entre o diretor e demais funcionários, educação física, atividades extracurriculares, aulas em laboratórios, elaboração de trabalhos etc.). Na temporada 2007/2008, entretanto, a abordagem de temas relativos à educação perdeu espaço, e a escola passou a ser apenas mais um dos cenários. Poucas eram as cenas em sala de aula, substituídas por cenas no dormitório dos alunos, conversas nos corredores e trapalhadas dos diretores, personagens caricatos e populares entre os adolescentes. Praticamente todos os personagens adultos relacionados à escola foram substituídos por personagens cômicos: os diretores, os faxineiros, a servente, os professores de artes e de educação física e os responsáveis pelo dormitório.



Quase não há em *Malhação* modelos positivos de liderança jovem. Na temporada 2007/2008, o garoto com as melhores notas e considerado o melhor aluno pelos colegas, era mostrado como “nerd”, sempre insatisfeito com sua condição de tímido e estudioso. Seu objetivo era se tornar galã e ser reconhecido como “pegador”, ou seja, como jovem capaz de conquistar e beijar todas as garotas da escola. Apesar de o *Múltipla Escolha* ser o cenário-escola, características de bom desempenho escolar não são exibidas como signos de sucesso. Nesse sentido, entendemos que o programa desqualifica qualidades que deveria valorizar, dentro de sua pretensa proposta sócio-educativa.

## 5. Amor romântico, sexualidade e papéis sociais

Cientistas e psicólogos sociais defendem que o amor, não é biológico, mas social e culturalmente determinado e, portanto, precisa ser ensinado. Os conceitos de amor e paixão como os conhecemos hoje – as histórias de amor, com seus jogos de sedução, desejos, mensagens reguladoras e moralizantes, presentes primeiramente nas histórias românticas da literatura cortês do século XII e atualmente nas telenovelas latino-americanas – fazem parte desse aprendizado. “O espectador de hoje, assim como o ouvinte medieval de ontem, não vê a realidade, mas é instruído pelas representações ficcionais sobre como conceber essa realidade de forma culturalmente aceitável.” (COSTA, 2000, p. 16).

*Malhação* segue a abordagem clássica da telenovela, adaptada a uma estrutura cíclica, na qual a trama a caminho do fim logo se entrelaça a outra que dará continuidade à história. Os conflitos dissolvem-se e reiniciam-se, e não há a expectativa de um único final feliz. Na temporada de 2007/2008, a protagonista, mais uma vez, encarnava a “gata borralheira”, pertencente a uma classe social menos favorecida, além de sua mãe (adotiva) ser negra e faxineira do colégio onde se passava o programa. O ator principal era um adolescente de classe média alta, apaixonado pela protagonista e que superou todos os obstáculos para ficar com ela. Como nas demais temporadas, esses protagonistas lutaram durante meses contra o preconceito alheio e as armações da vilã – adolescente rica e bela que disputava o amor do ator principal, filha do grande vilão da história –, para, finalmente, vencerem todos os obstáculos e ficarem juntos. São Romeu e Julieta, separados não por conflitos familiares e políticos, mas pela condição social. Apesar de pobre, a protagonista era



uma moça linda, pura, inocente, logo detentora de todos os pré-requisitos para ascender socialmente pelo casamento ou simplesmente adentrar na seleta turma do Colégio *Múltipla Escolha* e conquistar o amor do galã.

A questão central de *Malhação*, segundo Andrade (2005a, p. 23), é “[...] a inserção do adolescente no universo adulto [...]” e isto “[...] passa pela aquisição de uma postura socialmente ‘adequada’ no que se refere às relações entre os sexos [...]”, aprendendo a se portar conforme o “[...] discurso dominante sobre a sexualidade.” O exemplo dado pela autora é a virgindade da protagonista em todas as temporadas. Ainda que em núcleos secundários as personagens femininas aleguem se relacionar sexualmente, o mesmo não ocorre com a atriz principal, que deve ter o amor verdadeiro como premissa para a iniciação sexual – após o casamento – nessa versão moderna (não pós-moderna!) do conto de fadas, cujo final é o se “casam e vivem felizes para sempre”. Há, dessa forma, a inclusão do tema sexualidade feminina na trama, atendendo às mudanças sociais evidentes nesse quesito. Mas, não da protagonista, posto que a ela é reservado um destino mais nobre. Tem-se em *Malhação* uma distinção clara entre a protagonista, que encarna a princesa pura, e as outras personagens. Andrade critica a forma com que *Malhação* ecoa preconceitos de gênero, e destaca que a crescente sexualização dessa telenovela, ao longo dos anos, atende aos anseios dos adolescentes pelo tema, o que pode sinalizar a razão pela qual ela permanece cativando tanto esse público.

É preciso mencionar que a referida temporada de 2007/2008 estabeleceu grandes rupturas em termos de sexualidade feminina: a protagonista adolescente perdeu a virgindade com um personagem que não era seu par romântico, engravidou, tornou-se mãe solteira e passou a viver em um mundo novo, cheio de dificuldades, que iam muito além de ser rechaçada pela vilã da temporada em função de sua origem humilde. Porém, ainda que tenha rompido o modelo tradicional de protagonista, explicitado por Andrade, o programa trouxe uma clara mensagem moral: a mocinha inconsequente foi punida por seu comportamento impróprio, perdeu seu grande amor e ainda foi ridicularizada e humilhada pelos alunos do colégio. Praticamente todos os seus dramas passaram a girar em torno de seu ato “impensado”, realizado em um momento de rebeldia, pelo qual ela pagou até o último capítulo, quando, finalmente, se reencontrou com seu verdadeiro amor.

Costa (2000) afirma que, apesar da inserção de significativas modificações nas abordagens no que tange aos comportamentos sexuais na



pós-modernidade, as telenovelas, em geral, permanecem representando o gênero feminino de forma estereotipada e conservadora. As heroínas quase não trabalham ou estudam, e, quando exercem atividades profissionais, estão relacionadas ao que se entende como universo feminino (moda, beleza, comércio ou ensino). Raríssimos são os casos de mulheres a frente de negócios, executivas ou empresárias. Quando isso ocorre, em geral, não possuem família, tampouco filhos, como se esses dois papéis fossem inconciliáveis. Ou, ainda, são mulheres frustradas porque não atingiram seu objetivo seminal: constituir uma família e dedicar-se plenamente a ela. A representação do masculino, ao contrário, enfatiza o sucesso profissional e o papel de provedor como ícone de satisfação plena, bem como a virilidade. Enquanto o adultério feminino é tabu, o masculino é corriqueiro. É bastante comum a representação de homens bem sucedidos profissionalmente que possuem amantes. No caso feminino, isso dificilmente entra em questão. Apesar de não serem as telenovelas que criam tais comportamentos, elas os reproduzem e, considerando sua vasta e pulverizada audiência, os dissemina e legitima como valores corretos ou desejáveis para atender ao ideal de sucesso e felicidade. Se, por um lado cabe aos homens a liderança social, econômica e familiar, segundo Costa (2000), nas telenovelas brasileiras, as mulheres é que são representadas como o sexo forte, do ponto de vista emocional. Elas são poderosas, espertas, manipuladoras. Os homens são fracos, inocentes, meros joguetes nas mãos femininas, que fazem de tudo para conquistá-los. Eles são o centro do mundo feminino.

## Considerações finais

*Malhação* é um programa extremamente rico para o debate com jovens e adultos sobre adolescência, cultura e televisão e para profícuos estudos e pesquisas. Na revisão bibliográfica, encontramos artigos, dissertações e teses que abordam, com maior ou menor centralidade, a telenovela *Malhação*. Em sua maioria, focam na constituição das identidades juvenis a partir das relações amorosas encenadas no programa e priorizam o estudo de gênero. França (2008), por exemplo, analisa os estereótipos femininos de juventude veiculados no período de 2003. Fávero e Abrão (2006) estudaram as questões de identidade e gênero presentes nos atos de fala do programa, baseados em grupos focais com alunos de 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> série do ensino médio. Andrade (2005; 2005a) faz sua análise sob a



ótica da representação das relações amorosas e da sexualidade. Silva (2008), em dissertação de mestrado, também analisa as questões amorosas. Há uma pesquisa mais geral realizada por Cogo e Gomes (2001), apoiada em eixos amplos como perfil do entrevistado, cotidiano, valores e visão de mundo, contexto comunicacional, adolescente e TV, na qual adolescentes citam *Malhação* em seus depoimentos. Fischer (2005), em estudo sobre a representação das esferas pública e privada na mídia, utilizou o programa como tema de debate junto aos jovens estudantes pesquisados. O que nos parece evidente, com base nessa compilação de referências e nos nossos estudos, é que *Malhação* permanece como um dos programas mais vistos e apreciados por crianças e jovens, principalmente aqueles das camadas populares, mas que foi pouco estudado no meio acadêmico sob a ótica de temas outros que não sexualidade e gênero.

Há necessidade de analisar, pôr em debate a programação televisiva, levando em conta sua influência social e capacidade de fomentar discussões, em prol de uma visão crítica do conteúdo, necessária ao aprimoramento e à democratização da programação. Questionar o argumento de que o mercado permite a livre escolha também é fundamental, pois a oferta da programação televisiva restringe as possibilidades em fórmulas consagradas, com pouco espaço para a experimentação e a criatividade e quase nenhuma opção para o público adolescente economicamente menos favorecido, que não tem acesso aos canais de televisão fechada e a outras opções de lazer e informação.

O *merchandising social* vem sendo sistematizado como uma política editorial da Rede Globo e tem assumido visibilidade e relevância. Sem retirar dessa prática o mérito de incentivar o debate sobre temas polêmicos, o *merchandising social* contribui para fortalecer a imagem da Rede Globo como uma empresa socialmente responsável e promove atores e autores das tramas. A criação e disseminação dessa prática parecem ser mais uma estratégia de *marketing* ao divulgar como política social da emissora uma linha narrativa que a telenovela brasileira vem construindo há décadas, por opção e necessidade, e que faz parte de sua estrutura atual. Essas ações, usando a linguagem do *marketing*, "agregam valor" aos programas. Tal fato, em si, não constitui um problema, mas não pode ser prevalente, o significante dominando o referente, em que tudo se resume ao espetáculo: não importa a ação, mas sua representação, e a representação de sua representação. Cabe, pois, questionar:



até que ponto é legítimo utilizar o *merchandising social* para legitimar um programa? E mais, é aceitável fazer *merchandising* do *merchandising social*?

Fazendo uma análise das histórias e conteúdos de *Malhação* ao longo dos anos e das ações de *merchandising social* veiculadas nesse ínterim, vimos que é possível constatar incoerências e contradições nas mensagens das inserções socioeducativas em relação aos demais conteúdos. Ademais, grande parte dessas ações está diluída em tramas periféricas, de menor importância e que não conseguem angariar a simpatia do espectador. Os proponentes do *merchandising social* enfatizam sua dimensão pedagógica, mas a novela como um todo, e em cada parte, possui dimensão educativa, não ficando restrita às iniciativas explícitas a esse fim.

A representação de um modelo social valorizado de juventude é um eficiente endereçamento para jovens de todas as classes sociais, capaz de interpelar os adolescentes de maneira muito eficiente. Ao contrário de vários outros programas em que os adolescentes são quase parte do cenário<sup>7</sup>, em *Malhação* eles constituem o centro da narrativa, ainda que em vários momentos resvale em simplificações. A concepção de adolescente que a televisão aberta exhibe, calcada em referenciais de classe média alta, diz muito sobre o que deseja mostrar, mas também sobre o que tenta omitir. Uma sociedade plural e complexa, formada por diferenças étnicas, sociais, culturais, de gênero e de gostos, que não se resume a estereótipos de toda ordem e modelos estruturados.

Ao divulgar essa ou outra representação, a televisão cria conotações e produz significados. A escolha não é arbitrária, passa por um modelo de Brasil que se pretende alcançar, disseminar como ideal. Afinal, por que este adolescente e não outro? Por que não o adolescente nordestino, do interior da Paraíba? Quem deve responder a essa pergunta são as emissoras, seus produtores, diretores, roteiristas. Mas, a nós pesquisadores, cabe plantar o questionamento.

O que pudemos constatar neste estudo é que *Malhação* é, simultaneamente, inovadora e reacionária. Em determinados momentos, atua como reprodutora de estereótipos, preconceitos e relações de poder (gênero, trabalho, classe), e em outros se apresenta com uma roupagem progressista, transformadora e propositiva de mudanças sociais. Assim como a sociedade que retrata, ela é híbrida, contraditória.



## Notas

- 1 Programa de entrevistas que traz atrações musicais e pessoas famosas, veiculado nas madrugadas de sábado para domingo, apresentado por Serginho Groisman. Os realizadores do programa *Altas Horas* buscam uma roupagem mais democrática, que supostamente privilegiaria a fala do público jovem, mas não conseguem representar modificações consistentes em termos de linguagem, formato e, tampouco, de protagonismo. O foco permanece nas celebridades, nas autoridades eleitas pela visibilidade que a Globo lhes confere e não nos jovens, como evidencia o cenário, uma arena em cuja arquibancada ficam os jovens e no centro do palco as pessoas famosas. Os adolescentes são platéia e acabam por compor o cenário, mais do que efetivamente protagonizar o programa.
- 2 *Malhação* está hoje classificada pela Rede Globo como série, mas, devido à similaridade estética e narrativa com as telenovelas, e por ser assim designada por diversos pesquisadores, assim a designaremos neste artigo.
- 3 Schiavo é o principal teórico e prático da estratégia do *merchandising social*, diretor da empresa *Comunicarte Marketing Social e Cultural* (<http://www.comunicarte.com.br/projetos.htm>) que fornece à Rede Globo, desde 1992, "assessoria técnica (Pesquisa, Redação, Monitoria e Avaliação) à execução do programa de *merchandising social*, sobretudo nas telenovelas e minis-séries" (SCHIAVO, 1995).
- 4 Atualmente registra índices mais baixos. Reportagem veiculada no Portal Terra informa que na temporada 2007 marcou 14 pontos no Ibope, mas a emissora creditou tal fato ao fraco desempenho dos atores e não ao desgaste do formato. Por isso encerrou a temporada antes do previsto e iniciou uma nova, com elenco renovado. No entanto, em 2010, a novela continua com uma audiência bem abaixo da média dos anos anteriores: 18 pontos de média. (PORTAL..., 2010).
- 5 Um exemplo de ruptura com os temas usualmente abordados pode ser percebido na telenovela *O Clone*, de Glória Perez (2002), em que a personagem vivida por Débora Fallabela, uma menina rica e "bem nascida" tornou-se viciada em drogas e travou na tela sua luta contra o vício. Cenas bem fortes sobre a dependência química da personagem chamaram a atenção do público e o tema rompeu os limites da ficção.
- 6 Veja entrevista com Renata Pallotini sobre o assunto. Segundo ela "De acordo com o Ibope *NetRatings*, braço do instituto Ibope especializado em internet, o acesso residencial à rede cresceu 78% nos últimos dois anos e atingiu 24,3 milhões de pessoas em agosto de 2008. Em média, esses usuários navegam quase 24 horas por mês. Já a TV paga tem 5,4 milhões de assinantes no país, que se traduzem em pelo menos 20 milhões de telespectadores, segundo a Associação Brasileira de TV por Assinatura (ABTA). A Globo tem ainda um terceiro inimigo externo: o DVD." (VEJA, 2008).
- 7 Fischer (1998, p. 112) realizou uma pesquisa na década de 1980 na qual verificou que as crianças pediam maior presença na televisão. Desde então isso de fato aconteceu, crianças se tornaram mais presentes nas telas da TV. Mas, não como protagonistas e mais como cenário em programas infantis. No caso dos adolescentes citamos o programa *Altas Horas* como modelo do adolescente como cenário.



## Referências

ABRAMO, Bia. 'Malhação' caricaturiza universo jovem. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 jan. 2005. Folha Ilustrada/Televisão, p. 7.

ALVES, Maria Inês Massaro. **O adolescente e a TV: o caso da telenovela Malhação**. 2000. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

ANDRADE, Roberta Manoela Barros de. **O drama das emoções: a cartografia dos sentimentos e a telenovela para adolescentes no Brasil**. 2006. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/alaic/trabalhos>>. Acesso em: 22 jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Entre o dito e o proibido: a sexualidade e o adolescente na soap-opera brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005a. (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – INTERCOM).

ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de classificação econômica do Brasil 2008**. 2008. Disponível em: <[http://www.abep.org/codigosguias/Criterio\\_Brasil\\_2008.pdf](http://www.abep.org/codigosguias/Criterio_Brasil_2008.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2008.

BARTOLOMEI, Marcelo. Programa comemora uma década no ar. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 jul. 2005. Folhateen, p. 8.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos indicadores sociais de 2009**. 2009. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/sinteseindicsoais2009/indic\\_sociais2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/sinteseindicsoais2009/indic_sociais2009.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2010.

CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, Daniel. **Merchandising social na globo cai 15%**. 2005. Disponível em: <<http://www.abert.org.br>>. Acesso em: 30 maio 2006.

COGO, Denise; GOMES, Pedro Gilberto. **Televisão, escola e juventude**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

COSTA, Cristiane. **Eu compro essa mulher: romance e consumo nas telenovelas brasileiras e mexicanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.





COUTINHO, Lidia. **Uma representação midiática de jovem e de escola**: a telenovela Malhação e seus modos de endereçamento. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DIAS, Marluce. **Política para o merchandising social**: sistematização de projeto. 1997. Disponível em: <[www.http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br](http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br)>. Acesso em: 20 jul. 2005.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

FÁVERO, Maria Helena; ABRÃO, Larissa Guimarães Martins. “Malhando o gênero”: o grupo focal e os atos da fala na interação de adolescentes com a telenovela. **Revista Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 175-182, maio/ago. 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e Juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Construção de um discurso sobre a infância na televisão brasileira. In: PACHECO, Elza Dias (Org.) **Televisão, criança, imaginário e educação**. Campinas: Papirus, 1998. p. 107-116.

FRANÇA, Vera. Imagens da mídia, educação e experiência. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008. p. 25-40.

GÓIS, Ancelmo. ‘Boa’ TV ajuda em aprendizado infantil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 jun. 2005. Ilustrada/Televisão, p. 8.

GOMES, Pedro Gilberto; COGO, Denise (Org.). **O adolescente e a televisão**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

GOMES Pedro Gilberto (Org.). **Televisão e audiência**: aspectos quantitativos e qualitativos. São Leopoldo: Unisinos, 1996.

KEHL, Maria Rita. Com que corpo eu vou? In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004.

KOTLER, Philip. **Princípios de marketing**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1993.

\_\_\_\_\_. **Marketing de A a Z**: 80 conceitos que todo profissional precisa saber. Rio de Janeiro: Campus, 2003.



LARO, Rodrigo. **Comunicação mobiliza, campanhas informam**. 2005. Disponível em: <<http://www.socialtec.org.br/artigos/temas>>. Acesso em: 15 jul. 2005.

LIMA, Solange Martins de. A personagem negra na telenovela brasileira: alguns momentos. **Revista USP Comunicação**, São Paulo, n. 48, p. 88-99, dez./jan./fev. 2000-2001.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Telenovela**: uma narrativa sobre a nação. São Paulo: CCA-ECA-USP/Editora Salesiana, 2003. (Comunicação e Educação, n. 26).

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **De los medios a las mediaciones**. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

MARTÍN-BARBERO, Jesus; REY, German. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. 2. ed. São Paulo: Senac, 2004.

MATTELART, Armand. **O carnaval das imagens**: a ficção na TV. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MENDONÇA, Márcio. **Televisão**: a arte ajuda a vida. 2005. Disponível em: <<http://www.globo.com.br>>. Acesso em: 18 jul. 2005.

MORAES, Dênis. A Tirania do Fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática. In: MORAES, Dênis (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Maud, 2006. p. 33-49.

MOTTER, Maria Lourdes. A telenovela: documento histórico e lugar de memória. **Revista USP Comunicação**, São Paulo, n. 48, p. 74-87, dez./jan./fev. 2000-2001.

MULTIRIO. **Dossiê universo jovem 3**. 2005. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos ordenamentos. In: MORAES, Dênis (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Maud, 2006. p. 81-98.

PRETI, Dino. A linguagem da TV: o impasse entre o falado e o escrito. In: NOVAES, Aduino (Org.). **Rede imaginária**: televisão e democracia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PORTAL Terra. **Audiência das novelas globo**. 2010. Disponível em: <<http://tvfoco.com.br/tvfoco/audiencia-das-novelas>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

REDE GLOBO. **Política para o merchandising social**: sistematização de projeto. 1997. Disponível em: <[www.http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br](http://www.http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br)>. Acesso em: 20 jul. 2005.



\_\_\_\_\_. **Balanco social 2009**. 2009. Disponível em: <[http://download.globo.com/balanco/Balanco\\_Social\\_2009.pdf](http://download.globo.com/balanco/Balanco_Social_2009.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Balanco social 2009**. 2009a. Disponível em: <[www.redeglobo.com.br](http://www.redeglobo.com.br)>. Acesso em: 13 dez. 2009.

REMOTO **controle**: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes. São Paulo: Cortez, 2004. (Coordenação Veet Vivarta, Série Mídia e Mobilização Social, 7).

ROCHA, Liana Vidigal; NINO, Fanny Mori. **Merchandising social**: uma ferramenta para a divulgação de mensagens sociais na ficção televisiva o caso brasileiro. 2005. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/alaic/trabalhos>>. Acesso em: 22 jul. 2005.

SCHIAVO, Marcio Ruiz. **Merchandising social**: uma estratégia de socioeducação para grandes audiências. 1995. 133 f. Dissertação (Mestrado em Marketing Social) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1995.

\_\_\_\_\_. Merchandising social: as telenovelas e a construção da cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), 2002.

106 \_\_\_\_\_ **Telenovelas brasileiras**: suporte eficaz para mensagens socioeducativas. 2005. Disponível em: <<http://www.socialtec.org.br/artigos/temas>>. Acesso em: 17 jul. 2005.

\_\_\_\_\_. **Conceitos & evolução do marketing social**. 2005a. Disponível em: <<http://www.socialtec.org.br/artigos/temas>>. Acesso em: 17 jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Dez anos de merchandising social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29, 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), 2006.

SILVA, Charles. **O amor em cena**. Um estudo sobre o consumo da telenovela Malhação por jovens educandos das redes de ensino pública e privada. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALLADARES, Ricardo. Um programa bem maduro. **Revista Veja**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 102-105, 5 jan. 2005.



VEJA. **Audiência das novelas da globo**. 2008. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas\\_respostas/audiencia-novelas-globo/tv-televisao-ibope-indices-queda-emissora.shtml](http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/audiencia-novelas-globo/tv-televisao-ibope-indices-queda-emissora.shtml)>. Acesso em: 21 jun. 2008.

Profa. Ms. Lídia Miranda Coutinho  
Universidade do Estado de Santa Catarina | UDESC | Florianópolis  
Faculdade de Educação  
Sábila Experience | Instituto Sapientia  
Grupo de Pesquisa Comunicação e os processos de ensino e de aprendizagem  
E-mail | lidiacoutinho@yahoo.com.br

Profª Drª Elisa Maria Quartiero  
Universidade do Estado de Santa Catarina | UDESC | Florianópolis  
Faculdade de Educação  
Centro de Ciências Humanas e da Educação  
Grupo de Pesquisa Comunicação e os processos de ensino e de aprendizagem  
E-mail | f2emq@udesc.br

Recebido 08 ago. 2010  
Aceito 25 nov. 2010

107

# A educação tutorial – reflexão de docentes sobre suas práticas

Characterization of school laboratories of chemistry in public schools in Natal city

Thiago Loreto Garcia da Silva  
Bruna D'andréa de Andrades  
Helena Beatriz Kochenborger Scarparo  
Adolfo Pizzinato

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Programa de Educação Tutorial Psicologia | PUC-RS

## Resumo

Este estudo tem como objetivo identificar os diferentes significados produzidos sobre Educação Tutorial a partir da experiência de docentes do Programa de Educação Tutorial (PET). Foram entrevistados todos os tutores da região metropolitana de Porto Alegre, elegendo uma análise qualitativa dos dados. Conhecendo a maneira com que cada um trabalha com seu grupo, seus pontos em comum e suas diferenças, se abre o debate sobre o que é ser tutor e, assim, se gera a possibilidade de agregar diferentes práticas de ensino no ambiente educacional, contribuindo para a melhoria das condições de ensino. As práticas de Educação Tutorial se consolidam a partir de uma necessidade brasileira de um ensino superior de qualidade. Segundo os participantes da pesquisa, se rompe com o modelo tradicional e cientificista, abrindo um espaço produtor de diálogos e articulação de diferentes saberes.

Palavras-chave: Educação tutorial. Programa PET. Práticas. Ensino.

## Abstract

This study aims to identify the different meanings about Tutorial Education from the tutors experience of the Tutorial Education Program (PET). We interviewed all tutors in the metropolitan region of Porto Alegre, choosing a qualitative data analysis. Knowing the way that each tutor works with your group, their commonalities and their differences opens the debate about what comes to be a tutor and thus will be possible to include different educational methods in the educational environment, contributing the improvement to the teaching conditions. These practices have consolidated Tutorial Education since a Brazilian need for an higher education quality. According to the participates in the study, it breaks the traditional model and scientific, opening a space for dialogue and join by articulation of different knowledge.

Keywords: Tutorial Education. PET Program. Practices. Teaching.



## Introdução

A educação superior brasileira vem sofrendo constantes modificações desde o século XIX. O objetivo formal dessas mudanças tem sido proporcionar melhor qualidade de ensino, visando à formação de profissionais cientes da sua responsabilidade social e, conseqüentemente, participantes ativos dos processos de aprendizagem. Essa perspectiva objetiva habilitar os estudantes a lidar com os desafios relativos às práticas sociais atinentes aos seus fazeres.

Condizente com essas perspectivas de ensino, em 1979, foi criado o Programa de Educação Tutorial (PET), primeiramente nomeado de Programa Especial de Treinamento, pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (NEVES, 2003). Em 1999, o Programa teve sua gestão transferida para a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), ficando sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior (DEPEM). O objetivo principal desse projeto era inserir o aluno em uma dinâmica inovadora que buscasse uma atividade que pudesse intervir no processo de graduação, sob orientação tutorial. O Programa foi organizado de forma que os alunos, a partir de grupos de aprendizagem, tivessem a possibilidade de desenvolver atividades extracurriculares, supervisionadas por um professor-tutor. (NEVES, 2003).

Essas propostas têm sintonia com outras mudanças que ocorreram na década de 1970, quando houve uma expansão na educação brasileira com a proliferação de universidades. Tal acontecimento pode ser explicado pelo contexto econômico, político desenvolvimentista e industrializado das cidades, o que evidencia o êxodo da população do meio rural. Outro fator que pode justificar essa migração foi a ascensão de uma cultura, nos centros urbanos que valorizava o saber como produto e o conhecimento disponível para aquisição, justificando, dessa forma, o aumento da procura pela educação, especificamente pelas universidades do setor privado, visto que o Estado é deficitário em sua oferta de vagas no ensino superior público. (BASTOS, 2000).

Esse aumento das vagas possibilitou, evidentemente, que um maior número de pessoas se candidatasse ao ensino superior, ampliando, assim, as possibilidades de inserção e intervenção social da educação superior brasileira. Porém, tal propagação de unidades de ensino não garantiu a qualidade dessa educação. Além disso, o maior número de instituições pertencente à



iniciativa privada, restringia o acesso ao ensino superior (MACEDO; TREVISAN; TREVISAN; MACEDO, 2005) especialmente no que se refere às classes populares.

Tais circunstâncias, entre outras, favoreceram a ampliação das reflexões e debates acerca dos processos educacionais e pedagógicos no Brasil. Como exemplo, é importante citar os postulados de Paulo Freire (2006), que defendem que a educação não se limite à reprodução de conhecimento, em que o professor é concebido como um ser ativo, que gera no educando a capacidade de reflexão, e não um mero “doador”, que transmite o conhecimento de maneira passiva, em reprodução ao que já lhe foi ensinado. Ele deve, na sua relação com o estudante, propor uma prática que produza diálogos, construa significados e, assim, o liberte dos determinismos até então arraigados, na forma como nosso contexto organiza seus processos educacionais. O Programa de Educação Tutorial (PET) tem, em seus pressupostos, essas perspectivas e, portanto, objetiva contribuir com experiências que redundem em problematizações e propostas para a otimização dos processos de ensino-aprendizagem na educação superior. Caracteriza-se pela presença de um tutor responsável pelo planejamento das atividades, pela orientação e desempenho dos estudantes, sendo que ele cumpre um papel fundamental no estabelecimento de metas a serem atingidas e na sustentação de um relacionamento apropriado dentro do grupo de educandos para que todo o processo tutorial obtenha êxito em seus resultados e ao que ele se propõe. As atividades desenvolvidas nesses processos incluem trabalhos atinentes aos contextos de inserção dos envolvidos. Assim, bolsistas e docentes refletem, criticamente, acerca das circunstâncias que caracterizam seu entorno e empreendem esforços em ações que articulam os espaços institucionais, o cotidiano e a crítica social. Busca-se, assim, a produção de práticas sociais emancipatórias nos eixos de ensino pesquisa e extensão. (CASSIANI; RICCI; SOUZA, 1998).

Dada a importância dessa discussão, o presente artigo tem como objetivo identificar os diferentes significados produzidos sobre educação tutorial a partir da experiência de docentes vinculados ao Programa de Educação Tutorial (PET). Pretende, ainda, refletir acerca dos limites e possibilidades dessa proposta e se esta consegue atingir as metas a que se propõe. O interesse sobre o assunto surgiu de experiências de inserção no Programa nas quais reflexões acerca das práticas efetivadas foram imprescindíveis. Viu-se a necessidade não, apenas, de conhecer como é o funcionamento dos Programas de



Educação Tutorial, mas também de suas especificidades em geral e as reflexões que os tutores fazem sobre sua prática. Analisando a maneira com que cada tutor pensa e trabalha com seu grupo, seus pontos em comum e suas diferenças, ficará mais claro sobre o que é ser tutor e, assim, será possível agregar diferentes métodos de ensino para que se inicie uma discussão no ambiente educacional, buscando sempre a melhoria do ensino, que, conseqüentemente, gera melhores profissionais e amplia as possibilidades de melhoria da qualidade dos serviços profissionais prestados.

Atualmente, a Taxa de Escolarização Bruta da Educação Superior Brasileira continua apresentando dados desfavoráveis, quando comparada a de outros países em desenvolvimento. Nos dados apresentados pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (PINTO, 2004), consta que o Brasil está entre os últimos na tabela de escolaridade entre os países escolhidos, apesar de, nos últimos quarenta anos, apresentar uma expansão no número de matrículas nos cursos de graduação. Esse crescimento significativo se deu por investimentos oficiais, como, por exemplo, a reforma universitária de 1968 que foi planejada pelo Governo Militar, e durante a década de 1970. No dia 21 de novembro de 1968, foi instituída uma lei que regulamentou o financiamento de programas de ensino profissional e tecnológico. Essa reforma visava implementar características pontuais para a educação superior, como, por exemplo, um ensino com ênfase no desenvolvimento de pesquisa. Assegurava, também, "autonomia às universidades", favorecendo uma maior independência nas questões didáticas, financeiras e administrativas, incluindo, nesse sentido, autonomia nas questões de desenvolvimento científico. A essa reforma é atribuído, também, o caráter de extensão, que visa à melhoria das condições de vida da comunidade, fazendo uma integração entre o desenvolvimento acadêmico para uma prática empírica do conhecimento. (FRAUCHES, 2004).

Nesse sentido, as universidades atuais guardam resquícios dessa reforma e o Programa de Educação Tutorial (PET) nasce a partir desse modelo de educação superior, ou seja, objetiva uma autonomia didática e administrativa buscando independência de desenvolvimento científico. Objetiva, também, como foco principal a prática integrada de extensão, ensino e pesquisas científicas, buscando inovação no meio acadêmico. O Programa também visa à "efetiva interação com a sociedade", para formação de um profissional situado social e historicamente em sua sociedade, para que os acadêmicos





estejam familiarizados com a cultura do país onde vivem. Procura-se intensificar essa interação entre sociedade e acadêmico através dos projetos de extensão, que possuem caráter de troca, já que sociedade e aluno saem beneficiados, uma vez que este experimenta sua prática profissional enquanto interage socialmente. (MARTINS, 2007).

Sendo assim, uma compreensão histórica leva a reflexões acerca dos contextos de construção das diferentes propostas educativas. Desta forma, este estudo pretende apontar reflexões que possam contribuir com a discussão acerca das práticas educativas em contexto.

## Programa de Educação Tutorial – PET

### A história

Quando o programa iniciou, sua meta era a de estimular a prática de atividades extracurriculares que favorecessem a formação acadêmica, bem como a inserção do aluno no mercado e em estudos de pós-graduação. (CASSIANI; RICCI; SOUZA, 1998). As mesmas autoras ainda ressaltam que o PET foi idealizado sob influência dos programas americanos *Honors Programs*, buscando desenvolver conhecimento intelectual e diferentes métodos de pensamento através da pesquisa.

Desde sua instituição até os dias atuais, o Programa vem passando por diversas mudanças. Até o ano de 1985, seu funcionamento foi caracterizado como um processo de experimentação, quando o PET estava sendo testado conforme os seus objetivos iniciais. Assim, de 1986 até 1989, pode-se dizer que era a fase da institucionalização do Programa. Já em 1990 até 1992, iniciou um processo de expansão do Programa, no qual diversos grupos PET foram criados, inclusive os quatro grupos PET originais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sendo eles nas faculdades de: Psicologia, Letras, Informática e Biologia. A partir de então, iniciou-se a fase de consolidação do que estava em vigor, que durou até o ano de 1994. Entretanto, o Programa passou por uma fase bastante conturbada, de desestruturação, durante os anos de 1995 a 1997. Nessa época, houve muitas ameaças de extinção do Programa, e muitos bolsistas foram às ruas lutar pela permanência. Foi a partir de então que o caráter político do Programa



se instituiu. Assim, em 1998, iniciou um movimento de articulação pela sobrevivência do PET, que persistiu até 2004. Desde 2005, vive-se uma etapa de regulamentação, momento em que estão sendo decididas as diretrizes do Programa, de forma que ele se consolide e possa voltar a se expandir. (MARTINS, 2007).

No ano de 1997, o PET já estava presente em 59 instituições, com 317 grupos e tutores, 3.556 bolsistas de graduação e 157 bolsas PET de pós-graduação. (NEVES, 2003). As últimas estatísticas feitas pelo Ministério da Educação, em 2008, constataram que o Programa conta com 400 grupos e tutores e 4.440 bolsistas. Segundo comparações anuais da mesma pesquisa estatística, pôde-se constatar que o número de grupos PET vem diminuindo e consequentemente o número de alunos bolsistas. (DIAS; CÁCERES; MARTINS; GOUVEIA, 2008).

O PET continua com sua interface política, porém muitas características mudaram desde sua implementação pelo governo. Ele não é mais um Programa Especial de Treinamento, que visa treinar os acadêmicos para a pós-graduação, mas sim formar cidadãos mais críticos quanto à sua postura e atitudes na atualidade.

## Objetivos do Programa PET

Atualmente, o Programa de Educação Tutorial tem como objetivo principal intervir na graduação, buscando uma dinâmica de inovação que possa contribuir para uma mudança na realidade acadêmica. Para que esses objetivos sejam alcançados, o Programa vincula-se à graduação, a partir da criação de um grupo PET por curso. O PET possui diferencial em relação às outras experiências de iniciação científica porque possui objetivos mais amplos, já que oferece um contato mais duradouro com as atividades de pesquisa desenvolvidas pelos professores, além de estabelecer pesquisas científicas, projetos de extensão e ensino. (BALBACHEVSKY, 1998).

O Programa de Educação Tutorial é formado por 4, 8 ou 12 alunos-bolsistas que trabalham desenvolvendo atividades baseadas no tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão. As atividades de ensino realizadas possibilitam a interação dos bolsistas do grupo com a equipe docente da faculdade onde está inserido, bem como com os alunos. No quesito pesquisa, o grupo tem a oportunidade



de aprofundar conhecimentos sobre a área de seu curso, procurando abordar temas interdisciplinares que complementem a formação, buscando suprir lacunas dos currículos acadêmicos e ainda estejam de acordo com os interesses do grupo. Quanto à atividade de extensão, promove-se uma integração de conhecimento acadêmico com o conhecimento da comunidade no qual será realizado o trabalho, exercitando, assim, a futura prática profissional. Esses trabalhos são escolhidos conforme o interesse dos bolsistas, sendo orientados pelo tutor do grupo. O Programa visa à qualificação do aluno para o mercado profissional, fazendo com que ele permaneça na academia. Possibilita, assim, a vivência dinâmica e global da universidade e visa à formação de um profissional que seja crítico, criativo e atuante na sociedade. (MARTINS, 2007).

## Processo tutorial

Uma vez que o Programa de Educação Tutorial visa a uma formação acadêmica ampla, interdisciplinaridade, atuação coletiva, interação contínua, planejamento e execução de atividades diversificadas, defini-lo como sendo um programa de iniciação científica é um equívoco, já que este objetiva somente o engajamento de alunos em projetos de pesquisa de professores das faculdades. (CASSIANI; RICCI; SOUZA, 1998).

Assim sendo, o PET se caracteriza pela presença de um tutor responsável pela orientação do grupo, que é composto por doze membros e que trabalha no desenvolvimento de trabalhos científicos, crescimento pessoal e intelectual do aluno, exercício de atividades planejadas e integração de docentes e discentes. O grupo tutorial estimula a aprendizagem ativa dos alunos através das vivências, reflexões e discussões de uma maneira informal e cooperativa, permitindo com que haja o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas e do pensamento crítico por parte deles. O tutor exerce importância fundamental no andamento do grupo, pois estabelece diretrizes, metas que devem ser cumpridas e a manutenção do relacionamento do grupo para que se obtenham resultados efetivos. (CASSIANI; RICCI; SOUZA, 1998).

O processo tutorial tem como compromisso principal o acompanhamento e orientação sistemática de grupos de alunos, realizado por pessoas experientes na área de formação. Essas etapas têm como meta transmitir ao aluno uma metodologia de ensino com sérios compromissos epistemológicos,



pedagógicos, éticos e sociais (MARTINS, 2007), com o objetivo de que o futuro profissional seja ativo perante sua realidade e saiba lidar melhor com as demandas do seu contexto. Essas ideias estão fortemente ligadas ao pensamento construtivista de Paulo Freire, no qual o conhecimento é inacabado, está em constante produção, nunca é definitivo e deve ser atualizado constantemente. Da mesma forma, ocorre a base do Programa PET, sendo a relação entre o tutor e o aluno responsável pela contínua troca e produção de saberes.

Pelas diferentes experiências, o aprendizado se fortalece, tanto o tutor quanto o aluno transferem conhecimento um para o outro, criando assim, como diz Paulo Freire (2006), uma relação onde se ensina aprendendo e se aprende ensinando. O mesmo ocorre nas atividades de extensão, que faz parte da tríade do Programa, na qual o aluno em contato com a comunidade se percebe um ser autônomo e consciente da sua posição de aprendiz, mas ao mesmo tempo capaz de intervir no mundo com seu conhecimento. Essa intervenção possibilita que o aluno não seja um mero reproduzidor de ideologias, mas que possa questioná-las e rompê-las, tornando-se, assim, capaz de analisar, comparar e escolher qual o melhor caminho para se fazer justiça sendo ético. (FREIRE, 2006).

## Método

A amostra foi composta por todos os tutores da região metropolitana de Porto Alegre, com exceção do tutor do grupo PET Psicologia/PUCRS (orientador da presente pesquisa), gerando um total de 13 tutores. Acredita-se que esse número de entrevistas permitiu uma variedade de áreas de conhecimento suficiente para explorar e analisar os diferentes significados produzidos pelos sujeitos. A escolha da região deveu-se ao fato de se acreditar que a especificidade do contexto podia produzir significados que, em outros contextos, seriam diferentes.

O contato com os sujeitos ocorreu através de uma lista de nomes e contatos de bolsistas fornecida pela web site do programa PET, e as entrevistas foram marcadas e realizadas em um local reservado a critério do próprio tutor.

Esta pesquisa teve seu projeto avaliado e aprovado pela comissão científica da Faculdade de Psicologia da PUC-RS e pelo comitê de ética da PUC-RS. Todos os participantes concordaram em integrar a pesquisa assinando



o termo de consentimento atinente a essa investigação. Todas as entrevistas foram realizadas no período do ano de 2009.

O roteiro das entrevistas consistia em doze perguntas abertas, em que tutores poderiam expressar, da melhor forma que quisessem, temas a respeito de sua história dentro do programa PET, sua visão acerca da proposta pedagógica da Educação Tutorial, quais vantagens e desvantagens acreditavam que a proposta suscitava, sua visão sobre o aluno bolsista e sobre o funcionamento de seu grupo em específico. O roteiro de entrevista foi inspirado no manual modelo de orientação de funcionamento do programa (MEC/SESU, 2010). Ainda que o manual trabalhe tais questões, esse manual fica aberto a interpretações. Justamente, nessas possibilidades de interpretação é que foram trabalhados os roteiros de entrevista. Por fim, cabe ressaltar que as entrevistas foram gravadas, transcritas de forma integral e, posteriormente, analisadas conforme a metodologia fenomenológica proposta.

Este estudo contém um caráter exploratório qualitativo, embasado pela análise compreensiva de base fenomenológica. (BERNARDES, 1991). Para o levantamento dos dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada como roteiro.

116

A escolha da análise compreensiva de base fenomenológica ocorreu em função da necessidade do grupo em compreender o fenômeno no que tange a seus significados, crenças, atitudes e valores. A base fenomenológica possibilita a elaboração de uma produção científica que estabelece uma “[...] relação sujeito-contexto-pesquisador, entre os saberes cotidianos de uma população com saberes acadêmicos.” (SCARPARO, 1996, p. 17). Faz-se necessário o uso da fenomenologia para se repetir e interpretar as experiências vividas pelos sujeitos em questão e para a investigação do fenômeno a fim de estabelecer um conceito para sua essência.

A estrutura objetiva da base fenomenológica é categorial e principalmente pré-reflexiva da própria vida cotidiana e analisada de forma imediata e espontânea, fazendo, em um segundo momento, uma investigação mais distante em relação à análise. Assim, esse método de estudo pretende entender o fenômeno como um todo, propondo um olhar mais significativo aos elementos a serem estudados, permitindo, assim, refletir as experiências dos tutores sobre as suas práticas. (LIMA, 2000).



Esse procedimento metodológico propõe que o material coletado, no caso, as entrevistas, seja transcrito, literalmente, e separado em unidades de sentido. Cada unidade refere-se a uma única sentença da fala do sujeito. Essas unidades são divididas em uma ou mais categorias, que se referem ao foco a ser estudado na pesquisa. Por fim, essas categorias são sintetizadas e dessa síntese emerge um grande tema com base nos sentidos atribuídos pelos sujeitos às questões investigadas.

## Resultados

Com base nas análises, emergiram quatro categorias principais: (1) *Conceito de Educação Tutorial*, ou seja, como os tutores concebiam a proposta pedagógica utilizada por eles; (2) *Relação Intergrupo*, que consiste em como os tutores relataram o relacionamento entre eles e os alunos bolsistas, bem como o relacionamento entre bolsistas no processo educacional; (3) *Tripé: Pesquisa-Ensino-Extensão*; que diz respeito a como os tutores relacionam e concebem pesquisa ensino e extensão; e (4) *Oportunidades Profissionais*, que significa a visão dos tutores a respeito das possibilidades produzidas com base na vivência do aluno bolsista no Programa.

117

## Conceito de Educação Tutorial

No que se refere ao *Conceito de Educação Tutorial*, como prática em si, os tutores sentem muita dificuldade em defini-la de forma simples. Houve uma constante recorrência à própria prática para se fazer uma definição do conceito. Para alguns tutores, sequer se tem claro um conceito do que seria a Educação Tutorial, porém trabalhar dentro dela é trabalhar dentro de uma ideia, uma proposta educacional. Muitos tutores, também, recorrem a diversos conceitos teóricos freirianos para definir a essência norteadora do processo tutorial como prática que produz espaços emancipatórios e a possibilidade de romper com o que é instituído.

O Conceito de Educação tutorial é polissêmico e isso se expressa nos diferentes sentidos que os tutores atribuem às suas experiências. Pode se afirmar, também, que esses sentidos se produzem nas práticas e relações cotidianas.



Mesmo que haja dificuldades em definir a Educação Tutorial, muitos tutores expressam, inclusive nessa dificuldade de conceituar em palavras, como sendo algo complexo, não por ser complicado, mas por ser um processo educacional que é construído junto, no fazer cotidiano e na relação com os alunos bolsistas. A lógica de compreensão, portanto, é coletiva, se rompe do papel aluno-professor e se institui uma lógica de dois estudantes de papéis similares produzindo noções de igualdade e cidadania.

Essa construção não diz respeito a somente melhorar o currículo, mas sim consiste em uma nova etapa de aprendizagem, a partir da bagagem que o bolsista e o tutor carregam como história de vida. Essa construção relatada comunica que o tutor não é uma mera figura que estimula o estudante a ser independente e autoconfiante; ele não é, apenas, alguém que assina embaixo e concorda com aquilo que está sendo proposto pelo aluno. Essa construção se aproxima muito ao ideal de Freire de uma educação libertadora, voltada para a realidade dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem, bem como na dupla troca de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, cabe ressaltar a fala de um dos tutores que define que “[...] a tutoria não é só uma relação vertical é uma relação transversal que vai implicar todo mundo.” (TUTOR 3, 2009).

Esse “coletivo” mencionado pelo tutor leva o conceito de educação tutorial para a ideia de processo compartilhado, no qual todos os participantes se constituem no interjogo da rede de relações, estabelecida no cotidiano, ou seja, há um contínuo e recursivo movimento de transformação.

Dentre as concepções mais emergentes a respeito do que definiria a Educação Tutorial, parte-se de que é um processo docente que envolve orientação profissional e do aprendizado acadêmico de uma maneira mais próxima, e de diálogo constante, como também é proposto pelo modelo de comunidades práticas, que visa a uma estrutura de aprendizagem social e coletivista. (WENGER, 2000).

Na tutoria, portanto, se estabelece uma afinidade diferenciada, em comparação com o vínculo entre professor e estudante em sala de aula. A relação informal, próxima, e de dupla troca contemplada pela Educação Tutorial, permite que todos os lados se enriqueçam e vivenciem a aprendizagem coletivamente. Em uma sala de aula, com muitos acadêmicos, muitas vezes, esse tipo de relação é inviável.



Dessa forma, vale destacar que isso permite que o tutor esteja mais focado no estudante e não apenas no conteúdo em si, como acontece, por vezes, no ensino convencional. A tutoria permite acompanhar as particularidades de cada educando ou de cada grupo.

Nenhum dos tutores entrevistados tem dúvidas sobre a importância de seu papel no grupo, portanto o fato de existir uma relação igualitária não significa uma desconsideração das especificidades de cada sujeito envolvido, mesmo que esse papel de tutor, muitas vezes, seja concebido como tendo um caráter paternalista, ou impositivo.

Alguns tutores veem que o conhecimento se transmite pela maturidade, pela diferença de idade, pelo percurso que ele têm na universidade, na faculdade, e pela experiência. Os sujeitos afirmaram que o tutor deve trazer sua experiência, tentar, se necessário, convencer, mas não impor. Consideram que a diversidade de cada experiência e o diálogo dessas é fundante da qualidade do processo educativo tutorial. Isso se explicita na fala de um dos tutores que diz que “[...] o respeito pelo estudante, não é por que tu é mais velho que tu tem que ser respeitado pelo jovem, é o ser humano tem que respeitar o outro.” (TUTOR 7, 2009).

Fica sob a responsabilidade do tutor ser um provocador e facilitador, cabendo a este, nas palavras de um dos entrevistados “[...] levar o mundo real para o grupo e o grupo para um mundo real.” (TUTOR 1, 2009). Dessa forma, o tutor deveria trabalhar com o estudante ideias com responsabilidade, compromisso, autonomia, de forma a estar sempre cooperando e colaborando com o grupo, bem como despertar nos bolsistas potencialidades que eles sozinhos não teriam condições de emergir. É importante destacar que, mesmo tendo o tutor esse papel, muitos dos entrevistados relatam que essa função também ocorre entre os integrantes de cada grupo, ou seja, os acadêmicos também se tutoriam. “A função é de que o tutor e o grupo consigam estimular atividades e potencializar o que dentro deles estariam adormecidas [...]”. (TUTOR 9, 2009), como relata um dos entrevistados.

Dentre as ideias trabalhadas no processo tutorial, a de autonomia se destaca no discurso dos tutores, sendo sempre relacionada à responsabilidade e singularidade. Uma pessoa que tem iniciativa se responsabiliza pelos seus processos, mas entende que não funciona independentemente dos demais.





"Assim, o educando precisa sair da posição de passividade que lhe foi ensinado [...]", assim como relata um tutor. (TUTOR 5, 2009).

Por fim, o processo de tutoria também pôde ser definido pelos entrevistados como um processo de gestão de grupos. Uma das dificuldades desse processo é manter um equilíbrio entre as atividades exercidas, de forma a não ser muito rígido para que não se tire o poder de decisão dos estudantes, e também não se deve ser totalmente flexível, ou o processo perde seu sentido. Assim como diz um dos entrevistados: "[...] se o cara não cuidar se perde, tem a sensação que ta fazendo tudo e não tá fazendo nada." (TUTOR 5, 2009).

Essa proposta de tensionamento dos papéis convencionais produz um tipo diferente de relações ente os envolvidos na proposta tutorial, o que remete ao segundo tema emergente da fala dos entrevistados.

## Relações intergrupo

As ideias conceituais desenvolvidas pelos tutores, acerca de transversalidade, igualdade e não paternalismo implicam uma proposta de relação em sua prática. Muitos tutores afirmam que o vínculo entre tutor e bolsista é diferente do vínculo entre professor e estudante. A relação é mais informal, de maneira que não se segue uma hierarquia rígida. Nas palavras de um tutor: "A relação tutor bolsista é muito legal por ter que ser completamente horizontal. Existe toda uma experiência, uma bagagem do tutor, mas não é por isso que ele poderá querer que suas opiniões prevaleçam sobre o grupo." (TUTOR 7, 2009).

Os grupos desenvolvem diferentes tipos de relações, de forma que mantêm as suas especificidades. Alguns grupos trabalham com o modelo de gestão e autogestão; já outros preferem estabelecer entre os bolsistas coordenadorias e subcoordenadorias, para evitar a centralização de atividades. Um dos grupos acredita que um método eficaz de trabalho é trazer todos os problemas para serem trabalhados em conjunto. Para isso, são utilizados diferentes estratégias, como de consenso geral e votações para as tomadas de decisões.

Embora o funcionamento possa variar de grupo para grupo, um fator foi quase unânime entre os tutores, no que diz respeito à tutoria entre bolsistas. Eles exercem suas funções independente da presença e da ordem do tutor, demonstrando autonomia e iniciativa.



Quanto à relação entre os bolsistas, uma tutora explica que o principal problema do seu grupo são as pequenas desavenças que podem ser criadas. É o que ela afirma ser a sua maior dificuldade no PET: “Administrar como os egos e as histórias pessoais vão se encaixando. E como manter o rendimento e as pessoas unidas.” (TUTOR 11, 2009). Outro tutor contra-argumenta dizendo que os bolsistas têm a capacidade de conversar e argumentar para negociar suas próprias atividades. Alguns grupos também comentam uma determinada hierarquia entre os integrantes mais novos e os mais velhos, mas que isso se altera frequentemente. As posições de cada um dentro do grupo não são sempre rígidas, como em uma hierarquia tradicional.

É interessante observar que os tutores se dividem em dois polos de coordenação do grupo: metade acredita que os acadêmicos e as atividades devem ser monitorados de perto, embora com liberdade; a outra metade acredita que a liberdade deve ser exercida de modo tal que os bolsistas não necessitem de cobrança do tutor. As intervenções dos tutores, em geral, são feitas quando eles “sentem a necessidade”, embora não elucidem como. Uma tutora relata: “[...] dou uma base para as bolsistas do que se pode fazer e do que não se pode fazer, chamando a atenção para algumas coisas, porém dando autonomia no nível acadêmico para o que elas desejam.” (TUTOR 8, 2009). Outro tutor complementa essa afirmação, explicando que: “[...] não se pode ser muito solto, pois perde o sentido. Os estudantes acabam tendo a sensação de que estão fazendo tudo e não estão fazendo nada. Porém não pode ser muito rígido senão se fica muito parado.” (TUTOR 2, 2009). Em um outro grupo ainda, a tutora orienta os bolsistas para que realizem o seu trabalho de forma autônoma, e esses se remetem a ela apenas quando há uma necessidade mais especial.

As relações dos tutores com os bolsistas são, igualmente, diferenciadas, no sentido de que a comunicação informal gera um tratamento específico, e os bolsistas acabam sendo vistos de maneira diferente dos demais acadêmicos. Um tutor diz que um estudante que não está inserido em alguma atividade acadêmica, como a iniciação científica ou monitorias, possui uma relação mais verticalizada com os professores, pois são menos vistos por eles. Um dos entrevistados ainda afirma que “A relação horizontal que há nos grupos de Iniciação Científica, PET ou com os monitores e professores, por proporcionar mais contato de ambas as partes, se torna mais diversificada, e as pessoas se conhecem mais por inteiro.” (TUTOR 9, 2009). Ainda, uma tutora ressalta a



diferença entre o PET e a Iniciação Científica, no que diz respeito às suas dinâmicas. No Programa de Educação Tutorial, os educandos precisam trabalhar em grupo, o que alguns tutores afirmam ser bem difícil de conseguir lidar, senão a parte mais complicada do Programa.

A maioria dos tutores ressaltam que, também, eles próprios aprendem muito com o PET e com os bolsistas, nas relações estabelecidas com a Educação Tutorial. Um tutor diz haver maior convívio e confraternização nesse tipo de relação. Tanto o tutor quanto o bolsista se colocam em uma horizontalidade, ambos se sentem no direito de cobrar uns dos outros. É por isso que um tutor se sente um facilitador entre seus bolsistas.

Essa proposta de trabalho, e suas diferentes formas de relações estabelecidas abrem espaço para um aprendizado que dará, inclusive, suporte ao futuro profissional e acadêmico dos bolsistas envolvidos, o que também consistiu em um tópico destacado pelos tutores.

## Oportunidades profissionais

122

O Programa de Educação Tutorial proporciona um espaço de oportunidades rico e diversificado, com maior liberdade e estabilidade do que em sala de aula, como cita um tutor. Sua proposta resume, justamente, na ideia de sair do ambiente que circunda o seu currículo acadêmico e buscar complementos fora da Universidade. Segundo uma tutora, o PET oferece uma interação com a comunidade, de forma social. Assim ele, poderá não, apenas, adquirir conhecimento para si, mas também para ajudar a melhorar seu próprio curso.

Um dos entrevistados diz que, na Educação Tutorial, se estabelecem vínculos diferentes dos da sala de aula, abrindo possibilidades de caminhos de dupla-troca. Assim como diz um tutor: "No Grupo PET, os bolsistas possuem muito mais liberdade do que teriam em um grupo de pesquisa." (TUTOR 11, 2009). Alguns tutores acreditam que o bolsista se sente mais responsável pelo seu curso, tendo contato com a diversidade da Universidade, maior disposição para trabalhar e com uma maior iniciativa e agilidade do que a Iniciação Científica.

O trabalho do PET deve contemplar o aprendizado, o trabalho e o estudo em grupo, através das atividades de pesquisa, ensino e extensão. É o que um tutor considera como a "formação ampla do PET". Também comparando com iniciação científica, um tutor ainda acredita que o Programa PET se



diferencia pela possibilidade de o estudante ter uma visão mais ampla e diversificada de seu curso, podendo buscar se aprofundar no que lhe for de maior interesse, quando, por outro lado, a Iniciação Científica possuiu um caráter de pré-especialização, onde o acadêmico se focará, apenas, no que for específico do grupo em que ele estiver inserido.

Alguns tutores comentam sobre a diversidade de formas de pensamento nos bolsistas de um único grupo PET e da possibilidade de eles trabalharem de forma interdisciplinar com outros grupos. Assim, o Programa traz a oportunidade de trabalhar com diferentes pessoas, ideais e grupos, ainda que no mesmo trabalho e com objetivos comuns, multidisciplinares.

Outro tutor afirma que um grande diferencial da Educação Tutorial está na orientação que o tutor dá para além da aprendizagem acadêmica convencional, fornecendo os subsídios para as oportunidades que residem no PET. As propostas do Programa abrangem a tríade que compõe a universidade, contemplando a pesquisa, o ensino e a extensão, e o bolsista deve participar de cada uma ao longo de sua jornada acadêmica no PET.

### **Tripé: pesquisa, ensino e extensão**

123

Dentro da proposta que o Programa traz de fornecer um diferencial através do tripé que embasa a universidade: a pesquisa, ou seja, o desenvolvimento científico e acadêmico, ensino; a transmissão e difusão do conhecimento acadêmico para dentro na universidade, e a extensão; a aplicação do conhecimento de forma a beneficiar a comunidade. Os tutores relatam experiências muito próximas com o que é proposto teoricamente. Muitos ainda apontam para a extensão como um espaço de interface com a sociedade deficitária no meio universitário.

Essa perspectiva global do conhecimento tem desenvolvido habilidades nos bolsistas que transcendem o aprendizado formal, como o trabalho e estudo em grupo, a autonomia na busca pelo conhecimento, a capacidade de articular ideias, bem como uma reflexão sobre as ações que são exercidas por eles próprios e, sobretudo, a reflexão sobre o modo de estudar. A fala dos tutores se aproxima muito do conceito proposto por Freire (1987), de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.



No que diz respeito às atividades de extensão, os tutores ainda relatam que o estudante desenvolve uma perspectiva mais coletivista do conhecimento, ou seja, o aprendizado através da interface direta com a sociedade. Isso ainda permite que o bolsista entre em convívio com as práticas que irá exercer na sua profissão. Por outro lado, algumas áreas mais exatas, onde seu campo de trabalho possui pouca possibilidade de interação social, relata dificuldades em exercer atividades de extensão propriamente dita. Como afirma um tutor: "O que se preconiza como ensino superior de qualidade, é a indissociabilidade de ensino pesquisa e extensão, mas nem sempre a gente consegue balancear essas três atividades, ora mais a uma ora mais a outra." (TUTOR 2, 2009).

Essa dificuldade também representa algo que foi comum no discurso dos tutores, que diz respeito à dificuldade de integrar ou separar em algumas atividades claramente o que é pesquisa o que é ensino e o que é extensão. Por exemplo, em áreas voltadas à docência, atividades como seminários e palestras podem ser vistas tanto como extensão quanto como ensino. Porém o Programa avalia os grupos através da integralidade nessas três áreas, e alguns tutores relatam que, quando o bolsista desenvolve uma atividade mais direcionada para o meio acadêmico, dificilmente ele conseguirá justificá-la como extensão.

124

## Discussão

Tendo como base os resultados encontrados, pode-se observar que o conceito de Educação Tutorial está diretamente associado à sua prática, pois, no relato dos entrevistados, a formulação dessa concepção é invariavelmente ancorada nas experiências. Com base nas vivências cotidianas, se produzem os processos, pensamentos e saberes, ou seja, a significação da prática.

Freire (1987) postula uma educação que seja libertadora, que possibilite uma contínua produção de saberes e não uma mera reprodução de ideias. Para o autor ainda, o sujeito deve dar-se conta de que ele tem recursos para buscar a educação por si mesmo, ainda que ninguém se eduque sozinho, e sim em comunhão, mediado pelo mundo.

Pelo fato de se desenvolver no cotidiano, esse processo se modifica constantemente com as vivências individuais e coletivas. Assim, a formulação desse conceito é um constante desafio para os envolvidos nessa experiência, pois está vinculada a uma política educacional, que se apoia na experiência



e na criação de estratégias. Esse conceito também só é possível através das relações entre os envolvidos, dos processos grupais, e do contexto em que eles estão inseridos.

Pode-se pensar a Educação Tutorial, então, como uma experiência complexa, pois possibilita encarar os problemas que são multidimensionais de forma local e global, ao contrário do método fragmentado de propostas de ensino convencionais. Neste sentido, Morin (2007) ainda argumenta que quanto mais se fragmenta o conhecimento, menos se consegue compreendê-lo ou alcançá-lo em sua totalidade.

Quanto a isso, cabe destacar que alguns tutores sentem dificuldade de separar e categorizar suas práticas em pesquisa, ensino ou extensão. Essa exigência do Programa PET em categorizar as atividades como práticas diferentes que devem ser integradas parece contraditória quando se percebem os saberes numa perspectiva complexa. Os saberes, na perspectiva de Morin (2007), não são dissociados, e sim estão sempre em função de uma religação do sujeito com a realidade na qual ele vive.

A experiência também produz um conceito polissêmico, construído nas articulações do sujeito com os outros protagonistas em contexto. Isso dá à prática uma dimensão de compreensão integral, entendida coletivamente e sempre legitimada pelo diálogo. Essa política tem, como consequência, relações de maior teor democrático. Nesse sentido, pode-se apontar, como exemplo a quebra da hierarquia que é, oficialmente, proposta pelo Programa (MARTINS, 2007), igualmente, presente no discurso dos tutores, participantes dessa pesquisa.

Essa política do PET se expressa, igualmente, na fala dos tutores quando relatam as diferentes formas de gerenciar os grupos. As dinâmicas entre professores e acadêmicos e seus respectivos papéis se modificam num processo contínuo, o que é favorecido pela proximidade das relações. Isso gera microrrupturas cotidianas, ou seja, constantes re-significações de papéis que se desenvolvem os movimentos para além do trabalho no Programa, passando o cotidiano e as experiências ao longo das histórias de vida.

As microrrupturas, em nível individual, proporcionam experiências diferentes, e, conseqüentemente, produzem diferentes emancipações. Souza Santos (2003) postula que, na medida em que vivemos, um multiculturalismo expresso em uma sociedade pós-moderna, deve se reconhecer a coexistência



de diferentes histórias de vida. Portanto, à medida que as experiências são diferentes, elas também se diferem em suas propostas de emancipação. Viver e produzir esses processos ainda são possibilitados através da experiência na Educação Tutorial de uma maneira diferenciada da concepção convencional.

O Programa também propõe relações igualitárias e horizontais haja vista superar as condições de independência, ou seja, produzir a emancipação dos envolvidos, desenvolvendo ainda a autonomia e fazendo destes, sujeitos produtores da sua própria história e seu próprio saber.

O educador deve respeitar a autonomia, a dignidade e as identidades dos educandos e, na prática, permitir que eles assumam o rumo da sua própria aprendizagem, possibilitando um saber autêntico e contextualizado com a realidade na qual estão inseridos. (FREIRE, 2006).

Nesse sentido, com base nas reflexões produzidas pelos tutores, pode-se inferir que, embora não esteja dito formalmente, existe uma grande influência das perspectivas freireanas em suas concepções de ensino e aprendizagem. Uma vez que os conteúdos explicitados nas entrevistas estão bem próximos do que Gonçalves e Campos (2008) referem a respeito da pedagogia da educação tutorial como uma ação criadora, os entrevistados relatam a prática dessa perspectiva educacional através de suas vivências cotidianas.

126

## Considerações finais

Com base no que foi verbalizado pelos entrevistados, algumas questões foram levantadas. Convém questionar, por exemplo, se o tutor, realmente, assume a função de facilitador do processo ou como se concretizam os fundamentos das relações em cada grupo em específico, e ainda se os papéis são rígidos ou se é realmente exercitada uma postura democrática nas relações.

Esta pesquisa tece, portanto, uma proposta de provocação, visando contribuir com as reflexões e discussões acerca do tema. Primeiramente, porque o tema é polissêmico e pautado pela diversidade. Em segundo, porque este depende das articulações que ocorrem em contexto, modificando-se no tempo, espaço e segundo as políticas da educação, e, por fim, devido ao fato de ele estar sempre pautado pelos diferentes projetos sociais de cada sujeito envolvido.

Considerando que, apenas, os tutores foram entrevistados, fica a proposta para que novas pesquisas sejam desenvolvidas de forma a focalizar



também nos significados produzidos pelos bolsistas, permitindo uma comparação com a fala de tutores.

Outra questão que não foi possível aprofundar ou ampliar, pois não foi verbalizado pelos entrevistados é o impacto da experiência da educação tutorial na graduação. Considerando que uma das propostas do Programa PET é gerar uma melhoria nos cursos de graduação nos quais estes estão inseridos, seria interessante verificar, com atenção, de que modo o Programa influencia em seu Curso e se ele alcança essa proposta.

Com esta pesquisa, é possível propor, assim como já se tem postulado no manual de orientações básicas do Programa PET (MEC/SESU, 2002), que a prática pedagógica de Educação Tutorial seja vista como uma formação para a cidadania e, sobretudo, como possibilidade de formação permanente na prática docente na medida em que problematiza no cotidiano as práticas educacionais.

## Referências

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Estudos e dados: o Programa Especial de Treinamento – PET/ CAPES – e a graduação no ensino superior brasileiro. In: CAPES. **Boletim Informativo**, Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/bolsas/Info2\\_98.docites/capes/download/bolsas/Info2\\_98.doc](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/bolsas/Info2_98.docites/capes/download/bolsas/Info2_98.doc)>. Acesso em: 20 out. 2006.

BASTOS, Maria Clara de Jonas. **A opção pelo curso de psicologia**: motivações, expectativas e apoio familiar. 2000. 134 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Psicologia Social e da Personalidade) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BERNARDES, Nara Maria Guazelli. Análise compreensiva da base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. **Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 20, p. 15-40, set./dez. 1991.

CASSIANI, Silvia Helena Bortoli; RICCI Waleska Zafred; SOUZA Carla Regina de. A experiência do Programa Especial de Treinamento na educação de estudantes de graduação em enfermagem. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, jan. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n1/13922.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2006.





DIAS, Ana Maria; CÁCERES, Edson Norberto; MARTINS, Iguatemy Maria Lucena; GOUVEIA, Sandro Tomaz. **Estudo sobre os egressos do Programa de Educação Tutorial/PET 1979-2008**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2009.

FRAUCHES, Celso da Costa. A livre iniciativa e reforma universitária brasileira. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4., 2004, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/ivcoloquio/anais/completos/CELSO%20DA%20COSTA%20FRAUCHES-%20A%20livre%20iniciativa...doc>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GONÇALVES, Marcelo Luiz Carvalho; CAMPOS, Casemiro de Mereiros. A Pedagogia da educação tutorial no ensino presencial. In: MEC/SESU. **PET Programa de Educação Tutorial**: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LIMA, Nara Schimdt. Fenomenologia e método fenomenológico. In: SCARPARO, Helena Beatriz Kochenborger (Org.). **Psicologia e pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

128

MACEDO, Arthur Roquete de Macedo; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo. Educação Superior no século XXI e a reforma Universitária Brasileira. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MARTINS, Iguatemy Maria Lucena. Educação tutorial no Ensino Presencial: uma análise sobre o PET. In: MEC/SESU. **PET Programa de Educação Tutorial**: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MEC/SESU. Manual de Orientações Básicas PET. In: **Portal MEC**, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PETmanual.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2010.

MORIN, Edgar. Introdução. In: Jornadas temáticas. 1998. Paris. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NEVES, Maria da Graça Moraes Braga Martins. **O processo PET**: correspondência de uma guerra particular. Maringá: Editora Massoni/ LCV Edições, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jun. 2010.



SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCARPARO, Helena Beatriz Kochenboerger. *Cidadãs brasileiras: o cotidiano de mulheres trabalhadoras*. Rio de Janeiro: Revan, 1996.

TUTOR 1. **Entrevista**. Porto Alegre, 29 jan. 2009.

TUTOR 2. **Entrevista**. Porto Alegre, 13 mar. 2009.

TUTOR 3. **Entrevista**. Porto Alegre, 22 abr. 2009.

TUTOR 5. **Entrevista**. Porto Alegre, 05 maio. 2009.

TUTOR 7. **Entrevista**. Porto Alegre, 22 maio. 2009.

TUTOR 8. **Entrevista**. Porto Alegre, 10 jun. 2009.

TUTOR 9. **Entrevista**. Porto Alegre, 19 jun. 2009.

TUTOR 11. **Entrevista**. Porto Alegre, 15 ago. 2009.

Graduando Thiago Loreto Garcia da Silva  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Porto Alegre  
Faculdade de Psicologia  
Programa de Educação Tutorial | PET  
E-mail | thiagoloreto@hotmail.com

Graduanda Bruna D'andréa de Andrades  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Porto Alegre  
Faculdade de Psicologia  
Programa de Educação Tutorial (PET)  
E-mail | petpsico@pucrs.br

Profa. Dra. Helena Beatriz Kochenboerger Scarparo  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Porto Alegre  
Faculdade de Psicologia  
Programa de Educação Tutorial (PET)



Grupo de Pesquisa Psicologia e Políticas Sórias –  
memória, história e produção do presente  
Programa de Pós Graduação em Psicologia | PUC-RS  
E-mail | [scarpato@puccrs.br](mailto:scarpato@puccrs.br)

Prof. Dr. Adolfo Pizzinato  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Porto Alegre  
Faculdade de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia  
Programa de Educação Tutorial (PET).  
Tutor Grupo PET Psicologia | PUC-RS  
Grupo de Pesquisa Identidades narrativas e comunidades de prática  
E-mail | [petpsico@puccrs.br](mailto:petpsico@puccrs.br)

Recebido 13 set. 2010  
Aceito 02 dez. 2010



# A influência do contexto no alcance das metas em uma proposta de consultoria colaborativa

The influence of context to reach the goals on a proposal for collaborative consulting

Andréa Carla Machado

Suzelei Faria Bello

Maria Amelia Almeida

Universidade Federal de São Carlos

Sabrina Ferreira de Oliveira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

## Resumo

O objetivo desse trabalho é relatar duas experiências, destacando as diferenças nos contextos de sala de aula de uma proposta de consultoria colaborativa no contexto escolar em que o consultor-especialista se propõe a auxiliar no atendimento da demanda de crianças com problemas de comportamento e de aprendizagem. A Consultoria Colaborativa é um serviço educacional especial, onde profissionais auxiliam o educador regular e dividem a responsabilidade para planejar, distribuir e avaliar instruções para grupos de estudantes que apresentam ou não necessidades educacionais especiais. Participaram da pesquisa três professoras, sendo duas profissionais de sala regular e uma de sala especial, cujos alunos apresentaram dificuldades de comportamento e de aprendizagem. Foram realizadas reuniões com os professores para explicitação do processo de consultoria e suas etapas. Os resultados parecem mostrar a importância da disponibilidade interna do professor para o processo de consultoria assim como a influência dos sentimentos de fracasso e baixa autoestima no seu desempenho.

Palavras-chave: Consultoria Colaborativa. Práticas pedagógicas. Educação inclusiva.

## Abstract

The aim of this work is to report two experiences, highlighting the differences in the context of classroom and participant teachers, in the process of collaborative consultation in the educational system where the consultant specialist proposes to help the teacher to meet children with behavior and learning problems demands in the school. Three teachers participated in the research: two professionals of a regular classroom and one of a special classroom, in which students were presenting behavioral and learning disabilities. Collaborative Consulting is a special education service, where professionals help the regular teacher and share the responsibility to plan, deliver and evaluate instruction for groups of students who have special educational needs or not. The purpose of the meetings was to explain to the teachers the consultation process. The results suggest that teacher availability play an important role in the consultation process as well the feelings of failure and low self-esteem impact performance.

Keywords: Collaborative consultation. Pedagogical practices. Inclusive education.



## Introdução

A Consultoria Colaborativa é um serviço educacional especial, através do qual profissionais auxiliam o educador regular e dividem a responsabilidade para planejar, distribuir e avaliar instruções para grupos de estudantes que apresentam ou não necessidades educacionais especiais. Este texto corresponde à descrição de dois relatos de experiência envolvendo os pressupostos da Consultoria Colaborativa, sendo que ambas as pesquisas foram requisitos para avaliação final da disciplina Tópicos em Educação Especial: Consultoria Colaborativa, inserida na grade curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Estado de São Paulo.

A disciplina tinha como objetivo apresentar conceitos e pesquisas envolvendo a Consultoria Colaborativa e incentivar os alunos matriculados a desenvolver trabalhos em campo que contemplassem os elementos constitutivos de tal proposta. Com esse propósito, a disciplina também contribuía para a divulgação e construção da metodologia colaborativa como estratégia para o contexto escolar inclusivo.

132 Ressalta-se a importância de descrever duas experiências, em contextos escolares diferentes, apresentando a disparidade de ambientes e resultados. Tal proposta vem ao encontro da necessidade de demonstrar a proposta de consultoria como colaboração entre educação regular e especial, através da contribuição de profissionais de várias áreas do conhecimento nas escolas. Este trabalho procura destacar a importância da formação de professores com vistas à atuação no ensino de forma colaborativa.

A partir do objetivo de iniciar a implementação de uma parceria colaborativa entre o ensino regular e a educação especial, a fim de oferecer sugestões e auxílio ao professor, buscou-se, em ambos os trabalhos, aprofundar a temática da consultoria, contribuindo para o aprimoramento da disciplina descrita.

## Referencial teórico

A Consultoria Colaborativa na escola é um processo de auxílio aos professores e está, indiretamente, relacionado aos alunos. Quando se trata da inclusão de alunos com necessidades especiais, a Consultoria Colaborativa



na escola é vista como um processo de auxílio aos professores no sentido de ajudá-los a criar estratégias que proporcionem melhores condições de aprendizagem aos alunos especiais.

Conceitualmente, esse processo consiste em uma prática na qual alguém treinado para oferecer informações trabalha numa relação igualitária, não hierárquica, com outra pessoa. O consultado – que pode ser um profissional da educação ou os pais de um aluno – é assistido em seus esforços para tomar decisões e executar planos para melhorias de interesse de um terceiro (no caso, um aluno) com problemas de aprendizagem ou comportamento. Consiste em uma prática de compartilhamento de saberes, na qual um profissional treinado no processo de consultoria ajuda um cliente especialista ou experiente na área em que a consultoria será prestada. Para o consultor dessa modalidade, não é necessário que tenha um conhecimento acurado da área, mas precisa conhecer o processo de consultoria. (KAMPWIRTH, 2003).

Algumas habilidades importantes do consultor para trabalhar no modelo colaborativo foram citadas por Bradley (1994): comunicação, capacidade de resolução de problemas, desenvolvimento do planejamento e programas para avaliação, efetividade interpessoal, condução de entrevistas e discussões, observação, registros, serviços coordenados, interpretação dos registros, aceitação, acordo, exposição das ideias, prescrição, teoria e princípios.

São vários os modelos de consultoria colaborativa. Eis alguns exemplos dos principais modelos de consultoria: saúde mental, comportamental, genérico, organizacional e colaborativo. (DOURGHERTY, 2003). Todos esses modelos podem ser adaptados ao contexto escolar e trabalhados de forma compartilhada. Esse é um ponto fundamental da consultoria, visto que o profissional que a recebe não deve ficar dependente do consultor, a quem cabe o papel de auxiliar o cliente a pensar em soluções para seus problemas e organizá-las na prática, de forma que aprenda a resolver os seus problemas futuros, mesmo na ausência do consultor.

Vários autores sugerem formas diferentes de estabelecer o processo de consultoria. Um modelo genérico atual pode ser baseado, segundo Kampwirth (2003), no *ecobehavioral consultation*, cujo enfoque está na solução de problemas comportamentais. Esses autores sugerem sete fases sequenciais da consultoria colaborativa: (1) definir e clarificar o problema; (2) analisar várias facetas do problema; (3) criar estratégias alternativas; (4) avaliar e escolher estratégias; (5) definir a responsabilidade do consultor e do consultado; (6)



implementar estratégias prioritárias; (7) avaliar a efetividade das ações e, se necessário, modificá-las.

Um outro exemplo de modelo de consultoria é aquele com *enfoque biofísico*, no qual vários profissionais da área da saúde podem atuar, realizando uma consultoria relacionada a algumas atitudes avaliativas da saúde da criança. O objetivo seria a detecção de algum problema orgânico ou funcional que estivesse dificultando o desempenho do aluno. (KAMPWIRTH, 2003).

Um exemplo do modelo biofísico, é citado por Kampwirth (2003), pois, segundo ele, o Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional teriam a função na escola de: (1) explicar aos professores e assistentes as condições da criança e as suas implicações funcionais; (2) recomendar estratégias para ajudar a criança na adaptação e enfrentamento das condições escolares; (3) planejar alguma adaptação necessária ao ambiente; (4) treinar os assistentes que irão auxiliar a criança; (5) revisar e monitorar a progressão da criança.

Independente do profissional envolvido, no contexto da consultoria é importante que o consultor não seja visto pelo professor como um avaliador do seu trabalho. Para manter o respeito entre consultor e consultado ou entre uma equipe maior, é preciso ter confidencialidade e respeito pelo erro do outro. O consultor deve estabelecer uma relação de confiança com o consultado para que este tenha segurança em demonstrar suas potencialidades e fraquezas. Isso constitui um dos principais objetivos dos primeiros encontros da consultoria. (KAMPWIRTH, 2003; JORDAN, 1994).

Meyers, Valentino, Meyers, Boretti e Brent (2003) apontam aspectos relacionados aos membros da equipe de consultoria que podem levar o processo ao fracasso. Entre eles, estão o envolvimento insuficiente do professor; falta de respeito de alguns professores perante os outros da equipe; ausências nas reuniões; atendimento inconsistente; seguimento interrompido; negação de serviços especializados; dificuldade em solucionar problemas; quando o consultor não se compromete suficientemente e em casos de ideias difíceis de ser implementadas.

Dessa forma, fomentando novas abordagens colaborativas, destaca-se a Educação Especial, a qual pressupõe que seja necessário identificar o perfil de aprendizagem dos alunos quando não acompanharem os conteúdos escolares e atuar no sentido de utilizar metodologias e meios alternativos para a facilitação do processo de ensino e aprendizagem. (CARVALHO, 2008).



Nessa perspectiva, compete ao profissional da Educação Especial investigar os processos de aprendizagem experimentados pelos alunos, considerando tanto as dificuldades e disfunções dos indivíduos, quanto as inadequações do ensino que geram os fracassos escolares. Assim, o educador especial deve abrir portas para que todos permaneçam na escola e alcancem o aprendizado possível dentro de suas reais condições. (BUENO, 2008).

A Educação Especial apresenta-se, nesse sentido, como uma área que valoriza, intrinsecamente, os potenciais humanos e as práticas inclusivas. Diante de inúmeras situações de exclusão vividas nas escolas, esse profissional contribui, significativamente, com as instituições de ensino e com os professores. (BUENO, 2008).

Justifica-se a atuação do profissional de Educação Especial quando é capaz de colaborar para que a escola adote uma postura voltada à inclusão, com competência para reconhecer as múltiplas dimensões do sujeito. A Educação Especial presta sua contribuição para que a escola dê conta do aluno como um todo, reconhecendo a aquisição do conhecimento como uma construção de sujeitos que necessitam de tempo para viver e organizar suas experiências. (BRASIL, 2008).

## Metodologia

A proposta apresentada neste trabalho tenta avançar em relação ao que é preconizado, de forma geral, pela investigação avaliativa convencional, mas se classificando dentro de sua tipologia. Ela se fundamenta, sobretudo, na teorização do contexto e do conteúdo do programa a ser avaliado, e usa os instrumentos operacionais para analisar a produtividade, os efeitos e o rendimento da intervenção. Mas acrescenta aos outros elementos, a observação e a análise da dinâmica visível e subjacente dos atores sociais envolvidos no processo e suas representações, tanto em relação à ação sob julgamento como no interior do próprio processo de avaliação. (MINAYO, 2010).

Por uma questão didática referente à apresentação do método, os participantes, locais e procedimentos e os resultados de ambas as experiências serão apresentados em sequência, e denominados de Estudo 1 e Estudo 2.





A presente proposta foi desenvolvida, no ano de 2008, como requisito para finalização da disciplina Tópicos especiais: consultoria colaborativa como descrito na introdução deste texto.

Em ambas as pesquisas foram utilizadas a metodologia qualitativa com abordagem observacional e participativa, cujo procedimento, primeiramente, se deu por observações realizadas pelas consultoras a fim de detalhar as queixas colocadas pelas professoras para que, depois, fossem direcionadas e escolhidas as datas para os encontros e participação da consultoria colaborativa.

Os dados foram coletados por meio do instrumento: diário de campo<sup>1</sup> produzido pelas pesquisadoras, sendo nele registradas observações sistemáticas da prática docente e da prática pedagógica construídas de forma colaborativa pelas – professoras (consultadas) e pesquisadoras (consultoras) de cada trabalho, bem como pelos diários reflexivos<sup>2</sup> desenvolvidos pelas próprias professoras, cujos conteúdos, referem-se à reflexão das práticas desenvolvidas durante o programa de consultoria colaborativa e também seus apontamentos sobre os comportamentos, avanços e dificuldades dos alunos-alvo. O delineamento envolveu uma etapa preliminar para a condução dos procedimentos éticos.

136

## Estudo 1

*Participantes e Local:* duas professoras de escola de rede pública pertencente a uma cidade de pequeno porte localizada no interior do Estado de São Paulo. Ambas do gênero feminino, com 54 e 55 anos, e com graduação em Pedagogia. As professoras incluídas neste estudo foram aquelas que concordaram, voluntariamente, em participar da pesquisa, cujos alunos (indicados por elas) apresentavam dificuldades de aprendizagem e de comportamento. Os nomes dos alunos foram modificados a fim de preservar o anonimato.

*Descrição da proposta:* o primeiro contato ocorreu com a Coordenadora Municipal da Educação, que se mostrou receptiva e interessada com a proposta da consultoria. Após a explanação dos detalhes pelas consultoras, foi indicado o nome de duas professoras que poderiam participar do trabalho. Assim, foi definido o processo de consultoria e esclarecidas as dúvidas sobre o trabalho a ser efetivado.

Kampwirth (2003) enfatiza que, após clarificar as etapas, o autor inicia suas reflexões sobre o sistema de consultoria para atender à demanda



de crianças em idades escolares com problemas de comportamento e de aprendizagem, além de disponibilizar dicas de possíveis soluções para as dificuldades. O programa de consultoria colaborativa deve, portanto, ser utilizado para auxiliar, colaborar e cooperar com os professores e os pais. Salienta-se que, nesse trabalho, não houve participação dos pais devido ao exíguo espaço de tempo para o seu desenvolvimento.

Assim, primeiramente, foi entregue às professoras dois questionários<sup>3</sup>: um para verificar o seu perfil; e o outro contendo um levantamento do grau de conhecimento sobre o processo de consultoria. Assim, elas receberam um plano estabelecendo um cronograma de trabalho semanal, a fim de sistematizar os encontros, além de um texto explicitando o conceito de Consultoria Colaborativa. Em seguida, foi entregue uma pré-avaliação, baseada em Léfevre<sup>4</sup> (1989) como indicador do encaminhamento dos possíveis problemas dos alunos a serem trabalhados no período da consultoria. Também para o acompanhamento dos alunos sugeridos no trabalho somaram-se os diários de campo, ou seja, registros de observação das consultoras e os diários reflexivos das educadoras.

A princípio, as professoras demonstraram timidez diante da proposta, porém dispostas a tentar esclarecer as dificuldades das crianças, procurando auxiliá-las no que fosse possível.

Pôde-se observar, por meio dos relatos de ambas as professoras, que elas demonstraram interesse no desenvolvimento do programa de consultoria colaborativa, apesar das dificuldades em se expressar verbalmente, e explicar suas próprias dúvidas em relação aos conteúdos trabalhados em sala. A Professora I, com mais de 15 anos de magistério, relatou que elas precisariam muito de ajuda como demonstra em seu discurso: “[...] precisamos de um suporte para a gente se sentir segura quando aparece um problema maior [...].” (PROFESSORA I, 2008).

A Professora II demonstrou, por meio da sua escrita nos primeiros diários reflexivos, uma insegurança e dificuldade na escrita formal. Contudo, era visível a vontade em aprender.

Primeiramente, tantos os diários de campo como os diários reflexivos foram fotocopiados e feitas leituras intensivas dos registros. Por último, os conteúdos foram desmembrados em unidades, ou seja, passagens dotadas de informações completas a respeito de episódios vivenciados. Para garantir a



confiabilidade, cada diário foi lido por duas pessoas (pertencente ao grupo da disciplina já descrita anteriormente) que discutiram possíveis divergências na delimitação das unidades. Por último, foi feita a classificação das unidades delimitadas em todos os diários de campo e diário reflexivo, com a finalidade de identificar categorias de conteúdo, descritas nos Quadros 1, 2 e 3.

## Motivo do encaminhamento para consultoria e história dos alunos consultados

### *Alunos da Professora I*

*André:* morador da zona rural com 7 anos e 9 meses, cursando a primeira série do Ensino Fundamental no período vespertino. Foi encaminhado devido às suas dificuldades de aprendizagem. No histórico de L., constatamos que sua mãe engravidou com uma idade precoce (13 anos) e a criança nasceu pré-termo (5 meses). O aluno apresenta problemas de fala (troca de fonemas e gagueira), dificuldade no aprendizado não acompanhando seus pares; na escrita e na leitura omite e inverte as letras; também dificuldade no aprendizado de cálculo. Apresentava ansiedade, timidez e baixa – tolerância para frustração. Faz um acompanhamento individual: reforço escolar e terapia fonoaudiológica.

*Beatriz:* 7 anos, cursando a primeira série do Ensino Fundamental no período vespertino, residente na zona rural. A criança foi encaminhada, pois apresenta imaturidade para entendimento de certas situações cotidianas e dificuldades na aprendizagem escolar. Segundo o registro da professora, a aluna é quieta e se distrai facilmente, apresenta inabilidades motoras para sua idade, como: desenhar, cortar, amarrar, tem problemas na fala, na escrita e na leitura, não acompanha o aprendizado de matemática, desinteresse, além de baixa tolerância à frustração. A professora enfatizou que a família da aluna é completamente indiferente às suas dificuldades. A criança fazia reforço escolar por ocasião da coleta de dados.

### *Alunos da Professora II*

*Carlos:* tinha 10 anos e cursava a segunda série do Ensino Fundamental em período matutino e recebia intervenção fonoaudiológica. Foi sugerido seu acompanhamento devido a problemas neurológicos e comportamentais. O aluno fazia uso de anticonvulsivante, já que tinha epilepsia e transtorno opositor



desafiante. Segundo a professora, a criança se irritava, facilmente, e era muito disperso. Apresentava dificuldades motoras, trocas fonêmicas, tiques (barulho com a boca), não acompanhava a sua classe, problemas, inclusive, de escrita (grafia), leitura (omissões, ritmo, trocas). A professora enfocou, ainda, que o aluno não terminava suas atividades e constantemente gritava, dizia palavrões e agredia os demais, caso fosse contrariado. Não estava em terapia psicológica por total ausência da família diante dos seus problemas.

*Diego*: tinha 9 anos e cursava a segunda série do Ensino Fundamental no período matutino, recebendo reforço escolar no período inverso. A professora sugeriu o acompanhamento do aluno para a consultoria, pois apresentava problemas de comportamento e dificuldade na aprendizagem escolar. A criança foi vítima de maus tratos e abuso sexual quando menor. Esses acontecimentos podem justificar sua falta de interação e distanciamento com a professora e os demais colegas da sala de aula. Segundo a Professora II. Diego não gostava de escrever, porém participava, oralmente, das atividades, desde que fosse motivado. Apresentava desinteresse total pelos conteúdos escolares. Era desastrado, apresentava alguns tiques e fazia uso de objetos transacionais (estava sempre com um objeto na mão, qualquer que fosse a situação). Na coleta de dados, estava sob intervenção fonoaudiológica, pois, segundo a professora, o aluno apresentava algumas trocas na fala.

139

## Identificação do problema

O primeiro contato se deu com a Coordenadora Municipal da Educação, a qual se mostrou receptiva e interessada com a proposta da consultoria. Após a explanação dos detalhes pelas consultoras, ela indicou duas Professoras (I e II) que poderiam participar do trabalho. Assim, foi definido o processo de consultoria e esclarecidas as dúvidas sobre o trabalho a ser efetivado.

Inicialmente, foram entregues às professoras dois questionário, sendo um para verificar o seu perfil; e o outro contendo um levantamento do grau de conhecimento sobre o processo de consultoria. Assim, elas receberam um plano estabelecendo um cronograma de trabalho semanal, a fim de sistematizar os encontros, bem como um texto explicitando o conceito de Consultoria Colaborativa. Após essa etapa, foi entregue um instrumento referente a uma pré-avaliação para ambas baseada em Léfrevé (1989) como indicador do



encaminhamento dos possíveis problemas dos alunos a serem trabalhados no período da consultoria. Também para o acompanhamento dos alunos-alvo foram utilizados os diários de campo, ou seja, registros de observação das consultoras e os diários reflexivos das educadoras.

A princípio, as professoras demonstraram ansiedade e insegurança diante da proposta, porém dispostas a esclarecer as dificuldades das crianças e a trabalhar visando facilitar e auxiliar o trabalho.

Pôde-se observar que ambas as professoras se mostraram interessadas. Porém, elas tinham dificuldades em se expressar, até mesmo explicar suas próprias dúvidas em relação aos conteúdos trabalhados em sala. A Professora I (2008), com mais de 15 anos de magistério, relatou que precisava muito de ajuda como demonstra em seu discurso: “[...] precisamos de um suporte para a gente se sentir segura quando aparece um problema maior [...].”

## **Plano educacional de consultoria estabelecido junto às professoras**

140

Os encontros para organizar o plano educacional de consultoria aconteceram uma vez por semana nas próprias dependências (uma sala) da escola.

No decorrer da Consultoria, foram sugeridas estratégias como: reconhecimento de palavras, de consciência fonológica envolvendo as etapas iniciais de leitura e escrita que contemplassem as atividades e projetos (que já vinham desenvolvendo na escola) de ambas as professoras, bem como suas demandas educacionais.

Porém, as consultoras deixaram claro que as consultadas deveriam e poderiam criar outras formas para trabalhar com as sugestões feitas nas reuniões, sempre de acordo com a viabilidade da sua sala de aula.

O segundo encontro proposto para as professoras foi a feitura de registros das suas aulas, chamados de “diário reflexivo”. Essa atividade de escrita auxilia o autoconhecimento e construção da autonomia relacionada à prática pedagógica, pois o diário do professor é considerado um instrumento para detectar problemas e explicitar seus dúvidas e apontamentos.

Uma estagiária de Psicologia foi convidada para acompanhar a consultoria nos encontros com as Professoras I e II envolvendo diálogos com aspectos referentes à autoestima, valorização do conhecimento, ou seja,



sentimentos que envolviam o processo de ensinar. É importante ressaltar que não houve aplicação de instrumentos psicométricos no programa de consultoria. A Psicóloga frequentou todas as reuniões semanais juntamente com consultados e consultores, no entanto ofereceu somente dicas gerando reflexão das professoras sobre o processo ensino aprendizagem.

## Resultados

De acordo com os relatos e trabalhos produzidos pelas Professoras I e II, ambas foram hábeis tanto no envolvimento com a sala quanto na utilização de cada estratégia extraíndo, assim, o melhor para a aula e enfocando, inclusive, as habilidades dos alunos.

No entanto, a Professora II demonstrou, por meio da sua escrita (preenchimento dos questionários e nos primeiros diários reflexivos), uma baixa autoestima e falta de conhecimento técnico, porém uma força de vontade em aprender.

As Professoras I e II destacaram que, durante o processo, a maior transformação, em sua prática, havia sido a construção do diário reflexivo, pois, quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida atribuindo-lhe novos significados. Assim, a reflexão perante a própria prática provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros. (ZABALZA, 2004).

É importante destacar que as consultoras também construíram seus diários de campo, e que, igualmente, se mostraram importantes na observação dos alunos indicados para o trabalho de consultoria. Os diários de campo tiveram como finalidade registrar, por meio da escrita, as atitudes, angústia, dúvidas e dificuldades das pesquisadoras na construção, em parceria com as professoras, do processo formativo e, particularmente, do processo interativo. Segundo Mendes, Toyoda e Bisaccione (2007), por meio dos diários de campo, podem ser denunciados, de forma simples, os fatores envolvidos em um trabalho, o que contribui muito para o estudo de novas formas de atuação, como pode ser observado no relato de um dos diários das consultoras:

As professoras parecem estar gostando da parceria, mas ainda se sentem muito ansiosas em relação ao registro das suas aulas. Estão apreensivas em registrar suas atividades diárias. Assim, foi focado



para elas que escrevessem suas atividades diariamente enfatizando o desenvolvimento dos alunos indicados (com dificuldades) na participação das tarefas propostas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2008). [...] A Professora II tem mais dificuldade em expressar suas idéias e criar atividades para seus alunos. Também apresenta uma dificuldade em relação ao domínio da linguagem escrita. Pretendemos ao longo do nosso trabalho também ajudá-la a superar tal dificuldade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2008).

Assim, os diários de campo revelaram que houve uma interação satisfatória entre consultoras e consultadas.

Em relação aos diários reflexivos das Professoras I e II, pôde-se observar que ali está descrita, de forma cronológica, a trajetória das aulas envolvendo a prática escolhida, apresentando, inclusive uma interpretação pessoal do elemento trabalhado na pesquisa, ou seja, a sua prática. A redação foi enriquecida com a descrição de detalhes e com comentários que expressavam a maneira de compreender o elemento em questão.

Na amostra da Consultoria Colaborativa abaixo, encontram-se dois pequenos trechos retirados dos diários das consultadas:

142

O André e a Beatriz tentaram e mostraram vontade de realizar a atividade, mas só foi possível com minha ajuda. [...] nossos encontros nos deram a oportunidade de surgir novas idéias com tentativa de mudanças com evolução e progresso em relação aos nossos alunos e nossas práticas pedagógicas. (DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA I, 2008). [...] O Diego já está começando a ler e escrever de forma que se entenda, quanto ao Carlos já não mais apresenta tantas dificuldades, na leitura na escrita. (DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA II, 2008). [...] Hoje achei a atividade muito produtiva porque despertou interesse nos alunos [...] eles falaram espontaneamente sobre o assunto. Senti que eles, principalmente, o Diego conseguiu realizar a atividade, vi que ele se sentiu muito feliz. (DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA II, 2008).

A estagiária de Psicologia permaneceu durante todo o processo atenta e cuidadosa aos acontecimentos propostos pelas consultoras. Os encontros entre consultores e consultado foram demarcados pela presença da estagiária que intervinha de forma proativa na tentativa de valorizar a importância das professoras para seus alunos.



No Quadro 1, é possível verificar o progresso das professoras participantes ao longo do processo da consultoria colaborativa, segundo observações feitas pelas consultoras, e registradas nos diários de campo.

**Quadro 1**  
**Progresso das professoras, conforme observações do diário de campo das Consultoras**

Observações das Consultoras	Antes	Depois
Quanto à disponibilidade de trabalho conjunto	Inseguras no início do processo, tanto para iniciar o trabalho de consultoria quanto na relação com os alunos.  Não tinham hábito de registrar a aula, somente preenchiam o diário de classe tradicional obrigatoriamente.	Estavam mais flexíveis às sugestões e criavam estratégias voltadas à leitura, escrita, além do que era sugerido nas reuniões semanais.  Relatavam os acontecimentos e reflexões particulares no diário reflexivo com maior frequência.
Quanto à postura educacional em relação aos alunos	Insegurança.	Propunham a atividade, refletiam sobre ela e a modificavam quando necessário.
Quanto ao posicionamento em relação às consultoras	Falavam pouco, colocavam suas dúvidas de forma focam em cada aluno.	Dialogavam com maior segurança, relatavam suas atitudes em sala e autorrefletiam sobre suas atitudes.

143

Fonte | Progresso das professoras, conforme observações do diário de campo das Consultoras antes e após o programa de consultoria colaborativa prestado





No Quadro 2 e 3, observam-se algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, tais como: a participação dos alunos nessas atividades, bem como as reflexões das professoras sobre sua prática pedagógica.

É importante notar que há um desenvolvimento positivo em relação às atividades, pois se verificou que as tarefas propostas pelas professoras foram sendo realizadas, gradativamente, e a participação dos alunos André e Beatriz foram, também, aos poucos, ganhando autonomia diante dessas tarefas.

Quadro 2  
Atividades, participação dos alunos da professora I e suas reflexões

Atividades	Participação dos alunos								Reflexão da professora
	André				Beatriz				
	P A P	P A C	P S A	N P	P A P	P A C	P S A	N P	
Trabalhar ordem alfabética – com apoio de crachás e, depois, confecção de bingo de nomes				X				X	<i>O primeiro encontro de consultoria me permitiu refletir sobre o meu compromisso com segurança e tranquilidade no processo de ensino. Assim, as minhas observações diante das atividades dos alunos foram intensificadas e detectei que o alfabeto foi reconhecido pelos alunos-alvo.</i>
Ditado de palavras em relação ao tema festa de aniversário	X				X				<i>André e Beatriz estavam muito estimulados e tentaram realizar a atividade, mas o meu auxílio se faz necessário.</i>
Atividade voltada para construção da hipótese silábica com palavras que apresentem a letra T	X								<i>Mesmo com a dificuldade de André, foi utilizado o alfabeto móvel para concretizar a atividade o que permitiu a finalização da atividade possibilitando verificar rotas facilitadoras para o desfecho da tarefa.</i>



Trabalhar as diversas versões da história "branca de neve e os sete anões"	X				X				<i>O trabalho enfatizou a oralidade estimulando a reflexão dos alunos, a dificuldade de André e Beatriz estão evidentes o que exige meu auxílio, bem como dos colegas de sala.</i>
Trabalho com números	X				X				<i>A reflexão girou em torno da necessidade de realizar atividades claras e concretas relacionadas ao cotidiano de André e Beatriz. Por isso, a cada dia, a minha responsabilidade está em fiscalizar o alcance de cada um para atingir suas habilidades e potenciais. Observa-se que o avanço é gradativo, mas estão começando a compreender noções de algoritmo com a quantidade.</i>
Trabalho com sequência e compreensão de texto da história do "patinho feio" e suas diferentes versões	X				X				<i>Os alunos conseguiram enumerar as sequência das cenas; tanto André quanto Beatriz se interessaram pela proposta, observa-se que, mesmo com as dificuldades estabelecidas pelos alunos, a análise das atividades e a observação tornam-se importantes na medida que eu oriento as práticas pedagógicas. Vejo que facilita a elaboração de futuras propostas de trabalho.</i>

Fonte | Diário de campo da professora I referente às atividades, reflexões e participação dos alunos-alvo durante o programa de consultoria colaborativa

#### Legenda

PAP | Participou com ajuda da professora

PAC | Participou com ajuda dos colegas

PSA | Participaram sem ajuda

NP | Não participou



Neste Quadro, foi possível verificar que a Professora I passou a refletir sobre suas atividades por meio das observações por ela descritas no diário de campo, bem como observar o desempenho dos alunos André e Beatriz. Isso remete aos achados de Mendes, Toyoda e Bisaccione (2007, p. 73) que relatam que, por meio dos diários de campo, pode-se “[...] compreender e avaliar intervenções no sistema de ensino [...]”. ”

Quadro 3  
Atividade, participação dos alunos da professora II e suas reflexões

Atividades	Participação dos alunos								Reflexão da professora
	Carlos				Diego				
	P A P	P A C	P S A	N P	P A P	P A C	P S A	N P	
Trabalhar direitos e deveres da criança: resgatar valores familiares e sociais	X				X				<i>Considerarei a atividade produtiva, pois ao longo do processo, os dois alunos falaram de forma espontânea sobre o tema para o grupo.</i>
Trabalhar rimas com apoio musical e transpor para a escrita				X	X	X			<i>Os dois alunos, a princípio, participaram de forma voluntária na atividade, porém Diego, ao encontrar uma palavra, mostrava para a sala com entusiasmo e sinal de satisfação. Já Carlos desviava a atenção e desistiu no meio da atividade.</i>
Utilização do alfabeto móvel para formar palavras isoladas	X				X				<i>O meu apoio torna-se essencial, para que Carlos não desista, principalmente após o intervalo (recreio).</i>



Observar e montar outras palavras a partir da palavra "CASA"				X	X				<i>Na minha perspectiva, Carlos demonstrou resistência, na execução da atividade, pois as letras foram modificadas do formato – forma para palito e ele perdeu o interesse. Parece ter alta frustração diante de tarefas que tem dificuldade.</i>
Interpretação de textos	X				X				<i>Os dois alunos participaram da atividade por meio da comunicação oral, levando em consideração a dificuldade com a escrita.</i>
Retirar rimas da poesia apresentada com a temática do dia da árvore	X				X				<i>O auxílio ainda é fundamental, pois se eu deixar Carlos e Diego sozinhos eles não caminham nas atividades e apresentam comportamentos inadequados, tais como: Carlos que coloca os pés na carteira e recusa a fazer as atividades.</i>
Trabalhar números e sequência	X							X	<i>Diego apresentou desenvolvimento e interesse maior nas atividades voltadas à matemática, já Carlos precisa do meu apoio e responde mais oralmente e se recusa, na maioria das vezes, a registrar a atividade no caderno.</i>



Trabalhar lista de palavras explorando uma peça teatral que ocorreu na escola	X						X	<p><i>A minha ajuda com o aluno Carlos é essencial para que ele não perca o interesse e se desvie do foco da atividade.</i></p> <p><i>No caso de Diego sua evolução apresenta-se diária.</i></p> <p><i>No entanto, diante da sua frustração em verificar um erro, ele se desestimula e não quer continuar a atividade.</i></p>
Registrar no caderno palavras sobre um passeio ecológico	X						X	<p><i>Carlos demonstra rapidez nas respostas orais, agora mais contextualizadas, porém, ao transpor para a escrita, necessita de auxílio. Diego realiza a transposição das palavras para o papel, com trocas, e substituições, mas, com o auxílio fonológico, supera a dificuldade.</i></p>

Fonte | Diário de campo da professora II referente às atividades, reflexões e participação dos alunos-alvo durante o programa de consultoria colaborativa

#### Legenda

PAP | Participou com ajuda da professora

PAC | Participou com ajuda dos colegas

PSA | Participaram sem ajuda

NP | Não participou

No Quadro 3, observa-se que a professora II pontuou de forma salutar as respostas de cada atividade dos alunos Carlos e Diego, na tentativa de refletir sobre o trabalho e compreender se o processo de intervenção estava ocorrendo de forma a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos em questão. Como ressalta Mendes, Toyoda e Bisaccione, (2007) a análise do diário de campo gera efeitos sobre as práticas dos educadores no contexto educacional, pois os professores atribuem as atividades, refletem sobre ela



e verificam sua eficácia possibilitando ao professor uma proximidade com o ensino-aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais.

## Estudo 2

### *Participantes e local:*

Participou do Estudo 2 uma professora (PROFESSORA III, 2008) de uma escola da rede pública de uma cidade de médio porte no interior do Estado de Minas Gerais. A Professora III de 28 anos de idade com graduação em Pedagogia e experiência com turmas de Educação Infantil, concordou, voluntariamente, em participar da pesquisa. A designação para se referir a essa professora, tal qual no Estudo 1, foi modificado a fim de preservar o anonimato.

O aluno-alvo participante da proposta de Consultoria Colaborativa foi indicado pela coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação Especial, antes do contato com o professor.

## Motivo do encaminhamento para consultoria e história dos alunos consultados

149

A Professora III trabalhava em sala especial de alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e alterações de comportamento. Nela, estavam matriculados, em média, 17 alunos. A idade variava de 8 anos a 9 anos, e esses alunos não estavam alfabetizados. As disciplinas trabalhadas na sala compreendiam: Português, Matemática, Ciências, Geografia, Valores Humanos e Artes. Existia, somente, uma professora para a sala e não havia monitora.

O aluno acompanhado está caracterizado a seguir.

*Fabio:* com 8 anos de idade na época da coleta dos dados, estava na turma correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental. As razões do encaminhamento foram: baixa visão; alteração do comportamento, em forma de agressividade; epilepsia. Segundo a professora, o aluno sofria bastante com o preconceito dos colegas e não conseguia aprender; não era uma criança muito "emotiva", apresentava baixa autoestima, se prevalecta de suas limitações para não participar, efetivamente, das atividades escolares e era



muito distraído. As alterações motoras também limitavam suas possibilidades de aprendizado. Ele apresentava muita dificuldade com membro superior esquerdo (MSE), especialmente nas atividades de recorte (uso da tesoura). Como história breve, a professora relatou que a criança era ausente da escola, apresentando muitas faltas. Por muitas vezes sofria internações devido às crises convulsivas. A mãe se comportava de forma participativa e se preocupava com o aluno na escola, mas, ao mesmo tempo, não compreendia as dificuldades escolares do filho.

## Identificação do problema

Com autorização da Secretaria Municipal de Educação Especial, a consultora foi enviada ao Centro de Referência Pedagógico da cidade para auxiliar na inclusão escolar de uma criança com deficiência múltipla. Uma reunião inicial foi marcada com a diretora da escola e a professora da sala do aluno que seria acompanhado durante a consultoria. Nesse primeiro encontro, foi mostrado para a professora o que era a Consultoria Colaborativa, como era seu processo e quais eram as fases que iriam percorrer para ajudá-la na resolução dos problemas.

150

Nessa ocasião, foi solicitado à professora o preenchimento de um formulário inicial de informações acerca do aluno.

Observou-se que a Professora III estava mais preocupada com os problemas de toda a sala e não, apenas, com o aluno encaminhado. Assim, foi solicitado que a professora elaborasse questões para serem respondidas no processo de consultoria colaborativa. As questões produzidas foram as seguintes: “Como lidar com a baixa autoestima e de não aprender na sala?; como fazer para aumentar a concentração em sala de aula?; como lidar com a agressividade, problemas de comportamento?; como aumentar a dedicação delas à escola?”.

Na observação da classe, registrada no Diário de campo da consultora, buscou-se observar o que, realmente, aconteceu no contexto da sala, dos colegas, das atividades, confirmando as informações da professora e tentando delimitar as causas das alterações de comportamento e dificuldades de aprendizagem, tanto dos alunos quanto da metodologia do ensino.



Na 1ª observação da consultora, havia 10 alunos em sala. Foram identificadas as seguintes características da turma: dispersavam-se com facilidade; aqueles, que terminavam primeiro a atividade, não conseguiam manter a disciplina enquanto esperava os colegas. Em relação à professora, foram observados os seguintes aspectos: atitude punitiva quando o aluno não havia feito a tarefa de casa, como exemplo dar tarefa em dobro para o dia seguinte; grito para impor disciplina. Alguns aspectos didáticos parecem importantes de ser destacados: atividades feitas em casa eram corrigidas longe do aluno; pouco reforço positivo para o aluno, como elogios, por exemplo; cobrança do aluno quando erravam. Em relação ao ambiente de sala de aula, a iluminação e ventilação eram boas, os alunos poderiam levar garrafas de água devido ao calor intenso. Um aspecto negativo era o expressivo número de carteiras vazias amontoadas em um canto da sala de aula, não aproveitando o espaço físico restante.

Fabio copiava com atenção. Tinha um ritmo lento, dificuldade de enxergar o quadro, ficava com o rosto bem próximo do caderno, utilizava o membro parético (o braço sem mobilidade) para segurar o caderno. Era uma criança quieta, não conversava com os colegas, observava e se divertia com as travessuras dos outros, que também não o procuravam para brincar. Já no processo de alfabetização, o aluno apresentava dificuldade em formar palavras.

151

O aluno corria com muita dificuldade, praticamente pulando somente sobre uma perna. Durante uma brincadeira a qual era de corrida o aluno-alvo interagiu com as crianças e também não demonstrou agressividade em nenhum momento para com seus colegas, embora as crianças demonstrassem um certo receio para brincar com Fabio.

Algumas intervenções, orientadas pela Secretaria, estavam sendo realizadas pela professora para melhorar a aprendizagem de toda a sala. Ela estava retomando conteúdos, deixando que eles fossem ao quadro negro (que parecia ser uma atividade prazerosa para os alunos), fazendo atividades diferentes com cada letra que iam trabalhar. As aulas de matemática estavam sendo desenvolvidas de forma mais dinâmica, inclusive os alunos apresentavam mais facilidade. A professora relatou que, até aquele momento, não conseguia visualizar resultados, especialmente em relação à alfabetização dos alunos.





## Plano Educacional de Consultoria

Com as observações em sala de aula, a consultora detectou alguns sinais complicadores para o comportamento e para a aprendizagem dos alunos: baixa autoestima; desmotivação para o aprendizado; agressividade entre os alunos; distração durante as atividades; influência de determinados alunos sobre toda a sala; carência afetiva (necessidade de falar e de ser ouvido); alto índice de faltas. Por parte da professora, parecia que faltava elogiar os alunos, oferecer atenção individualizada em alguns momentos, como, por exemplo, no momento da correção das atividades.

A análise desse problema foi colocada à professora, e um Psicólogo começou a acompanhar as reuniões de consultoria.

O “*brainstorming*” ou tempestade de ideias foi realizado para iniciar o estabelecimento das estratégias de intervenção. A professora foi orientada que falasse o que lhe viesse à mente, para, depois, haver o refinamento das ideias, tanto em viabilidade quanto em prioridade.

A professora não demonstrava muita abertura para elaborar o planejamento em conjunto, ou seja, construção de atividade juntamente com a consultora. Seu comportamento desmotivador traduzia desânimo e descrença, tanto na sala de aula quanto no processo de consultoria, pois se recusava, na maioria das vezes, a aceitar auxílio. Durante a tempestade de ideias, não houve sugestão da professora. Sendo assim, a consultora mostrou suas propostas para que ela as analisasse. Foram feitas as seguintes propostas:

1. Realização de um breve treinamento com Psicólogo sobre questões de comportamento das crianças e de como auxiliar em comportamentos cooperativos. O objetivo seria ajudar a professora a lidar melhor com o comportamento das crianças e conseguir modificá-las com estratégias simples; mostrar a ela a importância do suporte comportamental positivo.
2. Corrigir os erros no caderno junto às crianças, aproveitando esse momento de correção para aumentar a aprendizagem.
3. Indicar uma monitora para a turma.
4. Trabalhar a cooperação entre os alunos: um monitorar o outro. O objetivo seria melhorar o comportamento, a autoestima, a motivação, e, conseqüentemente, a aprendizagem. Seria, também, uma



forma de ocupar aqueles mais indisciplinados que têm um poder de influência maior sobre a sala.

5. Colocar as carteiras em dupla para facilitar essa cooperação e estimular amizade, coleguismo. Convém escolher bem as duplas para não causar efeito contrário.
6. Tirar as carteiras em excesso na sala e criar um espaço diferente em sala de aula, de recursos interessantes. Essa intervenção poderia ajudar a criar formas de recompensas para as crianças, aumentando a motivação, e diminuir a distração, principalmente entre as atividades.
7. Questionar os alunos sobre o que gostam de fazer e valorizar isso nas atividades.
8. Realizar uma dinâmica para trabalhar aceitação do colega com deficiência em sala para melhorar a socialização do P.H. e aumentar sua autoestima.
9. Cartazes para trabalhar habilidades sociais.

À medida que as propostas iam sendo feitas, a professora emitia sua opinião no sentido de sua viabilidade. A proposta do exercício sobre as questões comportamentais com um psicólogo a agradou. Sobre um atendimento mais individualizado com os alunos e a necessidade de uma monitora, a professora achou importante, mas um pouco longínquo da realidade, já que envolveria muitas outras pessoas e todo o sistema escolar. Em relação à ajuda entre os alunos também foi uma proposta aceita, porém a professora colocou o quanto seria difícil controlar a disciplina e a cooperação. Poderiam ser feitas tentativas colocando algum dia as carteiras em duplas. A respeito da correção das tarefas em proximidade com os alunos, a professora mencionou que uma sugestão de automonitoramento dos erros tinha sido proposto também pela consultora da Secretaria e poderia ser tentado novamente. Em relação às habilidades sociais, a professora acreditou não ser necessário. No que concerne às atitudes dos alunos diante de Fabio, ela disse que ele mesmo é que se "exclui".



## Resultado

A atuação do profissional de Psicologia ocorreu, apenas, através de dois encontros. O primeiro, após duas semanas da implementação da metodologia de consultoria, em reunião cujo objetivo era avaliar o andamento do processo de consultoria. O profissional deixou que a professora colocasse suas dúvidas e queixas em relação à turma. Percebeu-se aí que a professora também estava com baixa autoestima por não estar conseguindo resultados e devido aos problemas comportamentais apresentados pelos alunos. Apesar de demonstrar certo sentimento de fracasso, relatava que, ainda assim, haviam acontecido mudanças positivas na turma, embora insignificativas diante de todo o necessário. Assim, o psicólogo trabalhou a autoestima da professora, mostrando que essas pequenas conquistas se somariam com o decorrer do tempo e se tornariam resultados mais visíveis. Eles teriam que ser valorizados como sinais de sucesso da metodologia utilizada no ensino.

Já na segunda ocasião de discussão com o psicólogo, foi pedido, novamente, que a professora levasse suas dúvidas e dificuldades do dia a dia. Por não ter tido essa iniciativa da professora, o psicólogo informou-lhe algumas regras simples de atitude diante dos comportamentos inadequados dos alunos e formas de avaliar as suas respostas para que se tivesse ideia do efeito dessas atitudes sobre o comportamento da criança. Trabalhou, inclusive, o conceito e prática de reforço positivo.

Em relação às outras propostas de intervenção da consultoria, não foram constatadas ações que mostrassem a Professora III trabalhando, tais como: cooperação entre os alunos e o automonitoramento. Como sua ansiedade era grande em visualizar sinais de aprendizagem nos alunos, a consultada estava se empenhando mais com as intervenções didáticas sugerida pela equipe da Secretaria.

Além do mais, não realizou seu diário reflexivo, argumentando falta de tempo por trabalhar em outro local, no período da manhã.

Na avaliação, juntamente com a Professora III, do porque da não implementação das ações propostas pela consultoria, podem ser destacados os seguintes aspectos:



1. a preocupação da professora com a questão da aprendizagem, de forma que sua atenção e motivação estavam mais voltadas para a consultoria da SEMEC;
2. a falta de estabelecimento de uma relação mais equilibrada entre consultor e consultado;
3. muitas intervenções ao mesmo tempo para que a professora colocasse em prática;
4. insegurança e inexperiência por parte da consultora;
5. o fato da consultoria não ter sido solicitada pela professora e sim proposto e oferecido pela consultora;
6. pouco tempo de contato semanal com a escola (as situações, muitas vezes, se modificavam de uma semana para outra);
7. talvez, o desvio do objetivo da consultoria da criança-alvo em relação a toda a classe.

## Discussão geral

Esse trabalho teve por objetivo relatar duas experiências, destacando as diferenças nos contextos de sala de aula e dos professores participantes, analisando a influência deles no alcance das metas estabelecidas no processo de consultoria.

As fases sequenciais da consultoria colaborativa evidenciada por Kampwirth (2003) foram destacadas no Estudo 01 pelos processos seguidos por consultor e consultado, pois ocorreu a definição do problema com os dois alunos; criaram-se estratégias alternativas que foram monitoradas, além de verificadas sua eficácia pelo monitoramento dos diários de campo e observação da efetividade das ações.

Os relatos foram ancorados prioritariamente, na relação professores e consultores. Assim, foi possível perceber que a ansiedade das professoras tanto do Estudo 1 quanto do Estudo 2 foi relevante para relatar o processo de consultoria.

Porém, no caso da Professora III, a ansiedade era acompanhada, de forma mais significativa, por sentimentos de fracasso, culpa e baixa



autoestima, o que limitava a entrega da professora ao processo de consultoria. (CAPELLINI, 2004).

Ainda em relação à professora III do Estudo 02, havia sentimentos de desânimo, sobrecarga e desmotivação no trabalho com os alunos. Esses sentimentos poderiam estar presentes pelo tempo exíguo de trabalho da professora com a turma (somente 3 meses), e também pelo fato de ter experiência maior com Educação Infantil, além de estar diante de uma sala especial, onde todos os alunos apresentavam dificuldades/distúrbios de aprendizagem.

Mizukami (2002) expõe que sentimento de fracasso, culpa e baixa autoestima sobre a aprendizagem da sua turma podem atrapalhar a motivação do professor em seu trabalho na sala de aula, o que, somado à dificuldade dos alunos, pode culminar em fracasso escolar.

O exemplo de consultoria mais bem estabelecida do Estudo 01 é capaz de demonstrar como a observação de alguns desses aspectos pode, realmente, ser importante para o sucesso no alcance de metas da consultoria.

Um dos pontos a serem sugeridos, neste trabalho, seria o acesso aos pais que, mesmo em contextos difíceis, seria um auxílio a mais e significativo para o desenvolvimento intelectual e social de seus filhos. Isso não foi possível devido ao tempo e da dinâmica familiar das crianças em questão.

Assim, sugeriu-se, principalmente, para o aluno André da Professora I e para o aluno da Professora III, um trabalho interventivo com uma equipe multidisciplinar, no qual poderiam ser realizadas avaliações específicas para, assim, abarcar as habilidades e promover um auxílio global para o desenvolvimento desses alunos.

Em relação aos demais alunos do Estudo 01, destacados na Consultoria Colaborativa, também foram sugeridas intervenções de acordo com a problemática de cada um. Vale ressaltar que as Professoras I e II consultadas terminaram o trabalho confiantes e satisfeitas com os resultados obtidos em sala de aula.

Autores, como Mendes, Toyoda e Bisaccione (2007), observaram competências necessárias do educador para um desempenho viável na escola inclusiva, pontuou a sensibilidade para a diversidade; características pessoais para resolução de problemas; avaliação da efetividade da consultoria; comunicação interativa entre consultor e consultado, para este autor as professoras não acreditam ter todas as competências apontadas, o que leva a



importância do treino e do trabalho conjunto e colaborativo. No Estudo 01, essas competências foram sendo adquiridas na medida em que os professores compreenderam o trabalho, registraram, refletiram e, sobretudo, acreditaram na dinâmica que esse trabalho exercia dentro do contexto de sala de aula.

## Conclusão

Pôde-se observar que a proposta de Consultoria Colaborativa auxilia e respalda o professor com estratégias, trocas de experiência e reflexão sobre sua própria prática, quando há abertura por parte do professor (consultado) para esse processo. A Consultoria Colaborativa é um processo delicado, que só atingirá suas metas diante da observação criteriosa da metodologia em que será estabelecida, especialmente no que concerne ao relacionamento consultor-consultado. Tais fatores colaboram para a construção de um espaço de segurança e credibilidade no próprio trabalho do professor e do consultor.

Quando bem sucedida, como observada no Estudo 1, a consultoria auxilia o professor a ousar mais em atividades e criar possibilidades que potencializam as habilidades das crianças. As trocas de informações, oportunizadas pelo processo de consultoria, enriquecem o contexto escolar e agregam mais valor ao trabalho dos professores, consultores e toda a equipe envolvida.

Como demonstra o estudo de Mendes (2008), a perspectiva colaborativa poderá auxiliar e transformar o panorama inclusivo das escolas, o que fica evidente tanto no Estudo 1 quanto o Estudo 2, com suas peculiaridades e dinâmicas diferenciadas, pois equaciona uma estrutura local, com características socioculturais próprias.

Sobretudo, a colaboração fundamenta-se em um sistema de parceria e cooperação, que demanda um envolvimento além da sala de aula que possa trazer a possibilidade de fusão de habilidades, compartilhando, assim, confiança e liberdade na resolução de problemas de forma criativa que resulta na promoção de apoio e compartilhamento de responsabilidades entre consultor e consultado.

Por fim, vale destacar que essa proposta possibilitou a demonstração da união de esforços entre Educação Especial e Educação Regular, no sentido de buscar uma educação para todos os alunos, indistintamente de suas necessidades especiais.



## Notas

- 1 Diário de campo refere-se às anotações sistemáticas durante a consultoria colaborativa realizadas pelas consultoras (pesquisadoras). Salienta-se que, no seu interior, consiste as impressões e reflexões das mesmas fazendo parte dos instrumentos de coleta de dados não enquadrando-se nos referenciais bibliográficos.
- 2 Diários reflexivos segundo Zabalza (2004) esse instrumento corrobora o aprimoramento das reflexões sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula pelas professoras envolvidas por meio da construção da sua escrita diária, enquadrando-se como instrumentos para a coleta de dados não fazendo parte da bibliografia referenciada.
- 3 Disponível no final deste artigo.
- 4 Anexado no final do artigo.

## Referências

BRADLEY, Dianne. A framework for the acquisition of collaborative consultation skills. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1994. In: KAMPWIRTH, Thomas (Org.). **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merril Prentice Hall, 2003. (Capítulo 2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

BUENO, José Geraldo. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. 2008. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da (Org.) **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: Edufu, 2008. (Capítulo 4).

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, Maria Silveira Britto de Carvalho; PARDO, Maria Benedita Lima. 2008. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbiato Innocentini (Org.) **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira&Marin editores, 2008. (Capítulo 14).

DIÁRIO DE CAMPO. Neves Paulista, 28 set. 2008. (Número 2).



DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA I. Neves Paulista, 05 out. de 2008.

DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA II. Neves Paulista, 09 out. 2008.

DOURGHERTY, Michel. Consultation: Practice and Perspectives. 3 ed. Pacific Groove, CA: Brooks/Cole. In: KAMPWIRTH, Thomas (Org.). **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003. (Capítulo 2).

JORDAN, Anne. **Skills in collaborative classroom consultation**. New York: Routledge, 1994.

KAMPWIRTH, Thomas. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

LEFÈVRE, Beatriz Helena. **Neuropsicologia infantil**. São Paulo: Savier, 1989.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TOYODA, Cristina Yoshie; BISACCIONE, Paloma. S.O.S. Inclusão escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão praticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Pumbiato Inocentini (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília: Junqueira & Marin Editores, 2008.

MEYERS, Barbara; VALENTINO, Caroline; MEYERS, Joel; BORETTI, Michelle; BRENT, Donna. Implementing prereferral intervention teams as an approach to school-based consultation in an urban school system. In: KAMPWIRTH, Thomas (Org.). **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline; TANCREDI, Regina. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002.

PREFEITURA Municipal de Uberaba. Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo. **Uberaba em dados**. Uberaba (MG): SEDET, 2006. Disponível em: <[www.uberaba.mg.gov.br](http://www.uberaba.mg.gov.br)>. Acesso em: 22 jun. 2007.





PROFESSORA I. **Entrevista**. Neves Paulista, 28 ago. 2008.

PROFESSORA II. **Entrevista**. Neves Paulista, 28 ago. 2008.

PROFESSORA III. **Entrevista**. Uberaba, 14 ago. 2008.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Profa. Ms. Andréa Carla Machado  
Universidade Federal de São Carlos | São Carlos | São Paulo  
Centro Universitário de Rio Preto | São José do Rio Preto | São Paulo  
Curso de Pedagogia  
Centro de Educação e Ciência Humanas | CECH  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Grupo de Pesquisa Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade | UNESP | Marília  
Email | decamachado@gmail.com

160

Ms. Suzelei Faria Bello  
Universidade Federal de São Carlos | São Paulo  
Centro de Educação e Ciência Humanas | CECH  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Bolsista CNPq  
E-mail | suzebello@gmail.com

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida  
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar  
Centro de Educação e Ciência Humanas | CECH  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Grupo de Pesquisa Comunicação Alternativa e Ampliada  
E-mail | ameliama@terra.com.br



Profa. Ms. Sabrina Ferreira de Oliveira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro | Uberaba | Minas Gerais  
Núcleo de Assistência Estudantil  
E-mail | sassofisio@hotmail.com

Recebido 21 out. 2010

Aceito 22 dez. 2010

---

## **Anexo 1**

### Questionário para os professores

#### *Perfil*

1. Qual a sua formação? Idade?
2. Qual sua atuação profissional?
3. Desde quando atua como tal?
4. Quantos anos você já atua no magistério?
5. Qual a sua concepção sobre o ensino colaborativo?
6. Você concorda em receber auxílio de outro profissional para sua atuação em sala de aula?
7. Na sua opinião, o que um professor precisa saber para atuar em uma sala de aula inclusiva? Ou seja, com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.



---

## Anexo 2

### Pré-avaliação para os professores

#### *Conhecimento sobre consultoria colaborativa*

1. Você conhece o conceito de Consultoria Colaborativa?

( ) Sim

( ) Não

2. Como você definiria a função do consultor?

3. Que tipo de dificuldade os seus alunos poderiam apresentar para que você solicitasse o auxílio de uma Consultoria Colaborativa?

4. Que tipo de auxílio você espera que os consultores ofereçam?

5. O que você considera necessário para que a Consultoria aconteça com qualidade?

6. Como você acha que deveria ocorrer a intervenção com seu(s) aluno(s) por meio da Consultoria Colaborativa?

Bom Trabalho!

---



# Das formas de ensinar e conhecer o mundo: lições de coisas e método de ensino intuitivo na imprensa periódica educacional do século XIX

Ways of teaching and learning the world: objective method in pedagogical journal in the 19th century

Vera Teresa Valdemarin  
Universidade Estadual Paulista  
Adriana Aparecida Pinto  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

## Resumo

O presente artigo analisa *A Eschola Publica*, periódico educacional que circulou no estado de São Paulo em 1893-1894 e 1896-1897, cujos editores, aliados à propagação do ideário republicano no campo educacional, auxiliaram para consolidar o método de ensino intuitivo como instrumento pedagógico eficaz e modernizador. Identifica-se o consenso em torno da pertinência do referido método, bem como as dificuldades que se apresentaram para sua disseminação em sala de aula, principalmente aquelas sobre a preparação dos professores. Tendo como aporte teórico a bibliografia sobre cultura escolar pode-se afirmar que, circulando de modo complementar e paralelo aos manuais didáticos, os artigos de *A Eschola Publica* reiteraram as pretensões inovadoras e evidenciaram os limites impostos pela conjuntura educacional, conformando um lugar para discussões que contribuiu para o controle do capital simbólico ali produzido.

Palavras-chave: Método de ensino intuitivo. Imprensa periódica educacional. Educação Republicana no Estado de São Paulo.

## Abstract

This article analyses *A Eschola Publica*, an educational journal that circulated in São Paulo state between 1893-1894 and 1896-1897, whose editors, allied with the diffusion of republican ideas, helped the consolidation of objective method as a pedagogical efficient modern tool. It was possible gathering some sources that shows the acceptance of that method and the difficulties for its dissemination in the classroom, mainly those refers to teacher's formation. Taking as referential bibliographical resources about schooling culture it was possible verifying that circulating in complementary parallel way to textbooks, the articles by *A Eschola Publica* endorse the innovative purposes and show barriers imposing on educational context. This journal produced a place for discussions and debates that contributed for controlling and producing symbolic resources.

Keywords: Objective method. Educational journal. Republican education in São Paulo state.



O caracter do ensino moderno exige que nenhuma noção, por mais rudimentar que seja, se dê a criança, sem primeiro fallar-lhe aos sentidos.

(Benedito Maria Tolosa. *A Eschola Publica*, 1893).

Estudos sobre a história da organização escolar brasileira têm sido ampliados recentemente com a produção proveniente dos cursos de Pós Graduação (*stricto sensu*) e de projetos de pesquisa temáticos<sup>1</sup>, os quais agregaram objetos antes não considerados como fontes documentais, possibilitando a constituição de um conjunto de saberes que autorizam e viabilizam investigações sobre a cultura escolar<sup>2</sup>. Nessa chave analítica, entende-se que inovações pedagógicas têm seu sentido construído por meio de diferentes dispositivos que aliam interpretações e possibilidades contextualizadas ao serem postas em circulação. Seguindo os rumos trilhados por pesquisadores que enveredaram pelo campo da educação a partir das práticas e representações, extraídas e adotadas como objetos de análise, o presente texto focaliza a contribuição da imprensa periódica educacional paulista, em seus primórdios, para a conformação de um campo de estudos por meio da veiculação de um conjunto de saberes e práticas sobre o ensino.

164

Nas décadas finais do século XIX, registraram-se mudanças em relação às formas de ensinar e, conseqüentemente, de aprender, ainda que a tônica predominante estivesse enfaticamente relacionada ao primeiro processo. (SOUZA, 2008). O conhecimento passou a ser visto não mais como bem cultural que marcava, assim como a posse de bens materiais, a divisão de classes ou status social e tornou-se uma necessidade, distintamente permeada por interesses de grupos que se alternavam no poder. Direcionados por um ideal político orientado pelo movimento de secularização do mundo ocidental e pautados pelo modelo de racionalidade burguesa, esses grupos agregaram forças e conquistaram aliados na defesa da institucionalização da instrução que, concebia a escola como “[...] um dispositivo estratégico de divulgação da ciência, da formação do sentimento nacional e de percepção da regeneração da sociedade [...]”, conforme a síntese esclarecedora de Boto. (1996, p. 13).

Valores, normas de conduta e formas de produção da vida social e cultural foram redimensionados em decorrência dos novos rumos, traçados com base nas mudanças do regime político administrativo no país. Na esteira



dessas transformações, produziu-se o discurso sobre a modernização educacional que teve na implantação/adoção do método intuitivo um dos principais estandartes no campo pedagógico. Deve-se ressaltar ainda que a propalada necessidade de modernização era apresentada como possibilidade de equiparação do Brasil às nações mais desenvolvidas e, da constatação do atraso nacional emergia a seleção dos dispositivos capazes de contribuir para sua superação. Assim, a difusão do método de ensino intuitivo integrou o conjunto de medidas com vistas à implantação de um sistema de ensino, pensado como instrumento para educação popular, no final do século XIX.

Na busca de parâmetros que determinassem os caminhos a serem seguidos na implantação de um sistema de instrução pública, visando romper com um “passado de práticas ineficazes à causa da instrução”, a educação dos e pelos sentidos apareceu como força motriz para impulsionar as mudanças pretendidas. Análises anteriormente empreendidas (VALDEMARIN, 2004, 2006) auxiliam a compreensão dos elementos epistemológicos balizadores do método intuitivo, proposto como modelo a ser seguido nas instituições de ensino do país.

Entre os elementos distintivos da Modernidade estão aqueles referentes à obtenção do conhecimento e às obras de alguns filósofos do século XVII, e, em especial Francis Bacon, John Locke e David Hume atestam que, diante da impossibilidade de aceitar a existência comprovada de uma divindade que tudo cria e por meio da qual tudo se explicaria, os filósofos se dedicaram à elaboração de regras metódicas para a compreensão e validação do conhecimento humano produzindo investigações sobre as condições nas quais esse processo ocorre. Na então nova perspectiva, o ponto de origem do conhecimento seriam as sensações, fontes de todas as percepções que o indivíduo pode experimentar e sobre as quais operaria a reflexão para a produção das ideias.

Mesmo considerando as diferenças entre as três elaborações filosóficas mencionadas, pode-se dizer que concorreram para que, no século XIX, o empirismo se consolidasse como vertente epistemológica. O princípio comum a todos é a inexistência das ideias inatas que conduz à postulação que os sentidos humanos são os canais que possibilitam o conhecimento, pelo homem, dos seres e objetos que lhe são exteriores. Vale lembrar aqui a contribuição de Peter Burke, esclarecendo que essa concepção é tributária também da valorização dos saberes práticos que, combinados com a teoria, permitem



estabelecer novos significados para o conhecimento, entre eles, a aplicabilidade e a utilidade<sup>3</sup>.

A matriz empírica, fundamento epistemológico subjacente ao método de ensino intuitivo, foi, posteriormente, sintetizada e simplificada num conjunto de regras que apresenta uma concepção do processo de aprendizagem baseado nas percepções dos sentidos que, exercitadas e dirigidas pelas atividades escolares, produziram novas formas de atuação e compreensão. Além disso, essa matriz foi utilizada também para vincular o método de ensino à modernização, estabelecendo identificação entre os objetivos educacionais, científicos e sociais. O método de ensino seria, nessa perspectiva, o recurso pedagógico capaz de atender às demandas da sociedade formando indivíduos portadores das habilidades básicas – ler e escrever – e também valorizando o progresso científico e industrial de modo a dar-lhe prosseguimento por meio da formação escolar.

Apresentado na Europa e nos Estados Unidos da América como recurso pedagógico para reverter o caráter abstrato e pouco utilitário do ensino, o método de ensino intuitivo aliou-se a novos materiais (gravuras, coleções, objetos de madeira, papel e linha, caixa de tintas etc.) e foi divulgado nas Exposições Universais por países que se inseriam no mesmo modo de produção e circulação de mercadorias, embora com resultados diversos.

Diversas iniciativas atestam a circulação das ideias e de objetos em contextos espacialmente diferenciados: Ferdinand Buisson, representante do governo francês na Exposição Universal realizada na Filadélfia em 1876, colaborou com a repercussão do método por meio do relatório da visita efetuada e do *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, bem como pelos esforços para a remodelação do sistema pedagógico francês sob a direção de Jules Ferry; Madame Pape-Carpentier adaptou as ideias pestalozzianas em livros dedicados à metodologia de ensino infantil; Rui Barbosa traduziu para a língua portuguesa as prescrições do método elaboradas por Norman Allison Calkins; Menezes Vieira e Abílio Cezar Borges valiam-se de sua aplicação para atestar as qualidades do ensino ministrado, respectivamente, nos Colégios Abílio e Menezes Vieira do Município da Corte, do qual eram diretores e proprietários; a Primeira Exposição Pedagógica realizada no Brasil, em 1883, tinha entre os expositores tanto as casas que importavam os materiais recomendados pelos professores como seus produtores estrangeiros. No Brasil, o método de ensino intuitivo foi legalmente fixado na Reforma



Leôncio de Carvalho (Decreto n. 7247, de abril de 1879) que prescreveu a prática do ensino intuitivo nas escolas primárias do 1º. Grau e práticas do ensino intuitivo ou Lições de Coisas como disciplina do Programa das Escolas Normais do Estado de São Paulo (art. 4º e 9º § 1).

Schelbauer (2005) destaca o debate expresso na imprensa de circulação geral e a importância atribuída ao método nos seguintes termos:

[...] o método de ensino intuitivo teve espaço garantido nas páginas desses jornais [referindo-se à A Província de São Paulo e à Gazeta de Campinas em circulação na década de 1880] que divulgavam as inovações educacionais em circulação nos países europeus e nos Estados Unidos, noticiavam as Exposições Internacionais e os Relatórios provenientes dessas exposições ou de viagens de estudos, publicavam excertos das obras de Comte, Spencer, traduziam matérias de jornais e revistas norte-americanas e européias sobre a Escola Normal e a educação dos sentidos [...]. (SCHELBAUER, 2005, p. 139-140).

Depoimentos também atestam a validação das inovações em curso. João Lourenço Rodrigues, em sua obra 'Um Retrospecto', descreveu a importância da mudança nos métodos de ensino da escola paulista, conforme percebida pelos alunos, e como ela se tornava atrativa às crianças a partir da introdução de novos materiais e de novos procedimentos:

Entre o que lhes foi dado a ver e as suas reminiscências, ainda recentes, da escola régia tradicional, o contraste não podia ser mais flagrante. A mobília, cedida pela Escola Americana, era nova e envernizada; o aspecto das classes, munidas de material necessário para a prática do ensino intuitivo, causava excelente impressão. Notava-se por toda parte ordem, asseio e não faltavam nem mesmo a nota artística de algumas jarras de flores, alinhadas sobre as mesas. O ambiente não podia ser mais sugestivo. As crianças, que outrora fugiam com horror da escola, eram agora as primeiras a chegar. Pudera! À imobilidade de outrora, que as fazia morrer de tédio, sucediam-se agora, alternando com lições curtas, exercícios de marcha e canto, que imprimiam à vida escolar um tom. (RODRIGUES *apud* CARVALHO, 2003, p. 27).





Se é possível compilar, por inúmeras fontes, a confiança no método e as ações implementadas para sua efetivação, são também documentadas as dificuldades que se apresentaram para sua disseminação em sala de aula; o consenso em torno de sua pertinência não se traduziu em aplicabilidade e um dos entraves alegados consistia na dificuldade para a preparação dos professores para as práticas então pretendidas.

Uma das medidas largamente acionada (tanto no Brasil como no exterior) foi a produção, adaptação ou tradução de manuais didáticos para uso de professores (em formação ou já formados). Tais dispositivos apresentavam os novos procedimentos didáticos juntamente com o conteúdo a ser ensinado nas diferentes séries da escola graduada. Esses manuais, como alerta Choppin (2000, p. 110), não são apenas “[...] um conjunto de folhas impressas que formam um volume; são, definitivamente, um produto fabricado, difundido e consumido [...]” e se inserem no mesmo esquema produtivo que os outros materiais didáticos, isto é, dependem do contexto econômico, político e das regras de avaliação emitidas por agentes governamentais. Atendiam à necessidade de orientar a prática pedagógica de professores exemplificando a estrutura das lições, descrevendo os passos metódicos do processo de ensino que tinha início com a observação de objetos e ascendia para a generalização. Cumpriam, portanto, a função apontada por Michel de Certeau (1994, p. 42), de inserir o novo (o método) ao já conhecido (o conteúdo) e a possibilidade de articular “[...] consumos combinatórios e utilitários [...] uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar.”

Assim, os manuais didáticos se tornaram instrumentos para auxiliar o professor e, principalmente, para formá-lo de acordo com as novas necessidades postas para a escola, pois expressavam também os valores, os conhecimentos considerados necessários para a formação de crianças e jovens, e, por meio de seus textos e suas imagens, a instituição escolar poderia construir consensos e homogeneidade cultural. (VALDEMARIN, 2006).

No entanto, a legislação e os manuais didáticos não foram os únicos dispositivos postos em circulação para divulgar o método de ensino intuitivo e, por meio da imprensa periódica, pode-se depreender outros sentidos adquiridos pela inovação<sup>4</sup>. Consideramos aqui que a difusão de ideias consubstanciada nesse tipo de publicação cumpriu, de modo complementar e paralelo aos manuais, o papel de orientar as práticas de ensino para a conformação de



um ideário pedagógico, em consonância com o ideário social vigente, traduzindo concepções de educação e modelos de formação, compactuando com o ideal de sociedade em seu momento de circulação. Além disso, essa tipologia de impressos pedagógicos permite compreender os limites para a modernização em curso, conjugando pretensões e possibilidades, funcionando como caixa de utensílios para uso dos professores, conforme a designação de Carvalho (2003).

A imprensa periódica destaca-se, na constituição das dinâmicas sociais, como espaço de debates e instauração de poder, efetivo ou simbólico, adquirido a partir da legitimidade dos discursos (BOURDIEU, 1974; 1999), sendo meio privilegiado para o exercício da retórica, da contraposição de ideias, dos enfrentamentos e da imposição das concepções orientadoras de modelos. Esse tipo de impresso também serve à consolidação material de uma forma de divulgar concepções de mundo e de expressão dos interesses da elite que ocupava posições de poder. E, no caso específico aqui analisado, funcionou como dispositivo para a difusão e circulação dos modelos pedagógicos e métodos de ensino.

Complementando ou substituindo a função dos manuais, pode-se observar na imprensa de circulação geral (jornais, panfletos, folhetins e outros do gênero) e na imprensa periódica especializada em educação, a conformação de um lugar para discussões e debates, constituindo-se, como qualifica Bourdieu (1999) em um campo privilegiado de disputas em função da hegemonia ou controle do capital simbólico ali produzido.

A imprensa especializada em educação aliou-se ao projeto modernizador, divulgando em suas páginas modos de conhecer e proceder com relação às práticas necessárias para a implantação de modelos, transformando o exemplo europeu em argumento decisivo:

Ao iniciar a conferência, Buisson (1897) afirma que o ensino intuitivo se constitui como uma das questões de método mais gerais e de maior interesse a todos os graus de ensino primário. Que seus preconizadores, dentre eles, Locke, Condillac, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel até os educadores na atualidade, se reconhece que o ensino que convém à escola popular é o ensino pelos sentidos. (SCHELBAUER, 2005, p. 134).



O diálogo entre as formas de ver e conhecer o mundo e a adoção do método intuitivo se estabeleceu também na imprensa periódica educacional em circulação em São Paulo no período de 1893 a 1897, na revista *A Eschola Publica* que, com certa discricção e circulação restrita a esse estado, congregava interesses para a implantação de um modelo educacional firmado a partir da divulgação de práticas de ensino aos mestres. No entender de seus editores e idealizadores (personalidades que começavam a se destacar no cenário educacional do período), o sucesso das iniciativas em prol da instrução pública paulista passava, primordialmente, pelas ações dos professores e estes, valendo-se do instrumental técnico para o exercício do seu ofício, contribuiriam, sobremaneira, para que o estado de São Paulo se tornasse referência nacional na implantação e execução de modelos de ensino bem sucedidos.

Carvalho (2003, p. 145) afirma que “[...] o investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar, em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados [...].” Assim, pode-se entender que as práticas enunciadas na revista compõem um quadro de referências constitutivas das inovações educacionais alardeadas na década de 1890 e inserem-se nos debates relacionados aos métodos de ensino, estratégias por meio das quais a almejada modernização em via de efetivação nas instituições de ensino paulista seria alcançada. Tais inovações consistiriam, efetivamente, na divulgação e implantação de métodos de ensino diferenciados, nas práticas de professores, no uso de materiais diversos, na organização e construção de prédios escolares.

A revista *A Eschola Publica* – surgiu com uma finalidade explícita de atender às necessidades de um sistema educacional em fase de implantação, tendo como aspectos favoráveis a originalidade da iniciativa, a formação intelectual daqueles que se propuseram a editá-la, o prestígio e, conseqüentemente, o respaldo político de que gozavam seus editores e o destaque angariado por suas práticas educacionais antes mesmo da criação da revista<sup>5</sup>.

A questão didática a respeito dos métodos de ensino ocupou espaço considerável nesse periódico, refletindo as preocupações do ideário educacional que ora se instaurava no interior do regime republicano paulista. Assumiu posição de centralidade nos debates educacionais em virtude de representar, para o momento, a expressão de um projeto modernizador para a sociedade, atribuindo às práticas de ensino paulistas a conotação de “[...] grande farol



que derramava sua luz possante por todo o país.” (DE LUCA, 1999, p. 298). Devido ao apoio político com o qual o grupo de editores contava e, tendo em vista sua trajetória no ensino público do estado, configuravam-se possibilidades de êxito da publicação, no que concerne à recepção por parte dos professores do material posto em circulação, dos modelos que a revista dava a conhecer por meio de seus textos e das pretendidas inovações paulistas.

### **A *Eschola Publica* e as estratégias de divulgação e consolidação da *methodisação* do ensino paulista**

Considerando a revista *A Eschola Publica* como um dos dispositivos pedagógicos colocados a serviço da efetivação do método intuitivo, procuramos, por via de seus textos, identificar sua matriz teórica e metodológica. Operamos com um recorte temático para viabilizar a demonstração das análises, o qual consiste em contemplar a primeira e a segunda fase de circulação, ocorridas, respectivamente, nos períodos de 1893-1894 e 1896-1897, em especial, os textos de abertura (considerados aqui como editoriais) e aqueles que versam sobre as disciplinas ministradas na instrução pública elementar, reunidos na *Seção Pedagogia Pratica*. Os primeiros são tomados como fortes indicativos das intencionalidades da publicação, tal como expressa por seus editores:

[...] por isso daremos publicidade em nossas columnas a pequenos trabalhos práticos de pedagogia que nos enviarem as escholas publicas, tanto da capital como do interior. Esses trabalhos poderão versar sobre animaes da nossa fauna e plantas da nossa flora, constando de pequenas descrições de seus costumes e aplicações sob a ponto de vista da utilidade humana. (EDITORIAL, 1893, p. 1).

Os textos de abertura representam a voz dos idealizadores da revista, tendo em vista que se apresentavam, simultaneamente, como porta-vozes das intenções do grupo editor e dos professores, dado o apelo para sua contribuição. *A Eschola Publica* posiciona-se como um guia para subsidiar a prática cotidiana dos professores, mas, diferentemente dos manuais didáticos, procurava-se conseguir a adesão dos profissionais da instrução pública, reservando-lhes espaço e concedendo-lhes autoria. Os editoriais e a seção destinada aos artigos pedagógicos na primeira fase (1893 -1894) e os editoriais, o *Phantheon Escholar* e a *Pedagogia Pratica* na segunda fase (1896



-1897), servem de instrumento à conclamação, por parte dos editores, dos também colegas professores a participarem da construção de uma nova ordem para o sistema educacional em fase de institucionalização e expansão, mas para a qual seria necessário um eixo pedagógico norteador – estabelecido pela revista – que alterasse a prática dos professores. A primeira fase da revista compreende textos relacionados à Linguagem, Zoologia, Botânica, Aritmética Elementar, Geografia, Física, Lições de Desenho, Lições de botânica, Educação Cívica, Leitura Intuitiva e Lições de Coisas (que integram todos os números da revista a partir de 1894), conforme se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 1  
Frequência dos temas na revista *A Eschola Publica* nas edições 1893-1894.

Temas abordados na revista	Incidência	Número da publicação
Botânica	8	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11
Lições de desenho	11	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
Zoologia	9	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10
Aritmética Elementar	11	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
Física	3	1, 3, 5
Química	2	1, 7
Linguagem	6	1, 2, 3, 5, 6, 7
Geografia	4	2, 3, 4, 5
Moral	1	2
Música	1	2
Educação cívica	2	6, 7
Ensaio de História pátria	1	6
Leitura Intuitiva	5	7, 8, 9, 10, 11
Lições de coisas	6	6, 7, 8, 9, 10, 11
Curso Preliminar (programa)	6	6, 7, 8, 9, 10, 11
Higiene Escolar	1	8
Poesia	1	3

Fonte | Pinto (2001)



Preponderam artigos sobre os conteúdos tradicionalmente atribuídos à escolarização elementar como Aritmética Elementar e Linguagem e ganham espaço as inovações vinculadas às novas preocupações pedagógicas, tais como Desenho. Botânica e Zoologia e a leitura aparece adjetivada como intuitiva, acompanhada de prescrições específicas sobre as Lições de Coisas, arroladas como conteúdo específico para o qual confluíam diferentes áreas do conhecimento humano. As preocupações temáticas são recorrentes nos números subsequentes da publicação, compondo uma espécie de fascículo das aulas publicizadas. Alguns textos apresentam uma sequência numérica, demonstrando a ideia de continuidade, notadamente uma estratégia editorial para fidelizar o leitor e para atestar a dificuldade do tema abordado.

Os editores registram a preocupação em produzir um material que, de fato, seria utilizado pelos professores e veiculasse suas realizações, conforme a seguinte expressão:

Fundamos uma revista e temíamos que ella não encontrasse elementos de vida num meio tão esteril como o da nossa terra. Inteiramente enganados andamos nós: o successo obtido excedeu á nossa expectativa e reconhecemos que o professorado publico pode e quer ter uma folha pedagógica, pela qual se possa conhecer em um momento dado nosso adiantamento em matéria de ensino. (EDITORIAL, 1893a, p. 9).

173

Embora a preocupação com os métodos de ensino sobressaía-se nos textos da revista, é notório seu engajamento junto a outros setores visando à organização da instrução pública em São Paulo, possibilitando também a percepção das dificuldades enfrentadas, tais como: “A maior dificuldade no ensino é a organização escolar, e esta nunca se aproximará da perfeição enquanto cada escola não tiver edificio próprio para funcionar. Daquí se depreheende a grande necessidade de construir-se prédios para as escolas [...]” (EDITORIAL, 1893b, p. 17).

A multiplicidade de temas que emerge n’*A Escola Publica*, a saber: a preocupação com a instrução pública no estado; a qualificação da formação de professores na Escola Normal; o esforço para a constituição de um campo de atuação profissional; a elaboração de saberes especializados sobre o ensino e sua metodização, entre outros, contribui para o entendimento da imprensa como importante veículo que refletia os debates e enfrentamentos



evidenciados no período em que circula. Por se tratar de uma publicação cujo discurso era direcionado, prioritariamente, a professores e profissionais do ensino, torna-se, nesse sentido, foro privilegiado para divulgação de um ideário que se objetivava instaurar, ainda que mediado pela imposição da legislação, que determinava a implantação do método intuitivo em todos os estabelecimentos de ensino. No entanto, a revista configurava-se como emblema de uma pretensa modernidade no campo educacional<sup>6</sup>, segundo Carvalho, “[...] opondo-se aos processos que haviam caracterizado a educação na velha ordem.” (CARVALHO, 2003, p. 26).

Importa destacar, a despeito da apologia feita ao método intuitivo, o posicionamento dos editores da revista quanto às iniciativas “mal sucedidas” ou incompletas do poder público na organização da instrução pública paulista. Assim, diferente dos manuais que prescrevem e descrevem novas práticas e novos materiais, a revista, até pela proximidade que alardeia ter com o professorado, indica os impasses apresentados para a concretização das inovações prescritas. Eram apontadas a insuficiência do esforço de um grupo de profissionais em prol do ensino, da metodização e da melhoria da qualificação docente sem as iniciativas correlatas de foro político-institucional, que colocavam em risco a própria adoção do método intuitivo:

Um rápido exame sobre nossas eschololas demonstraria com facilidade a ingente força de vontade e dedicação que necessita o professor para presentemente obter qualquer resultado positivo, mas nos limitamos a breves considerações sobre algumas das mais importantes disciplinas. Começando pelas leituras onde o professor tem que aceitar os diferentes métodos (grifos do original) que cada menino traz, vê-se o mestre verdadeiramente embaraçado para harmonizá-los. Se quiser adoptar o methodo intuitivo então as dificuldades multiplicam-se porque não encontrará cartas em livros que a isso se prestem [...] Ainda bem pois, que os poderes competentes estão dispostos a melhorar a sorte da instrucção primaria lançando suas vistas para estas cousas. (EDITORIAL, 1894a, p. 93).

Infere-se que uma das missões pedagógicas d’*A Eschola Publica* seria preencher a lacuna deixada pelo poder público, contribuindo com a difusão do modelo de ensino, auxiliando na tarefa de formação dos professores em serviço.

Em 1895, vem a público uma edição especial da revista, tendo em vista sua interrupção entre novembro de 1894 e janeiro de 1896, na qual



evidenciam-se, mais uma vez, os parâmetros orientadores das prescrições presentes na publicação:

O presente livro encerra, como já dissemos as lições e os principais artigos publicados n'A Eschola Publica. Tendo sido suspensa a publicação daquela folha e sido bem acolhida pelo professorado em geral, julgamos prestar mais um serviço á instrucção do Estado, publicando-a em livro especial. Encerramo-lo com os aphorismos de Pestalozzi, os quaes constituem hoje a base de todo ensino intuitivo.

Aphorismos tirados de Pestalozzi

I - A actividade é uma lei da meninice. Acostumar os meninos a fazer: - educae a mão.

II - Cultivae as faculdades em sua ordem natural: formae primeiro o espirito para instruil-o depois.

III - Começa pelos sentidos e nunca ensineis a um menino o que elle puder descobrir por si.

IV - Reduzi cada assumpto a seus elementos. Uma dificuldade de cada vez é vastante para uma criança.

V - Avançae passo a passo. Sêde completo. A medida de uma informação não é o que o professor pôde dar, mas sim o que a criança pôde receber.

V - Cada lição deve ter um fito, quer immediato, quer remoto.

VII - Desenvolvi a idéa: dae depois o termo. Cultivae a linguagem.

VIII - Procedei do conhecido para o desconhecido: do particular para o geral: do concreto para o abstrato: do mais simples para o mais complicado.

IX - Primeiro a synthese, depois a analyse. Não a ordem do assumpto, mas sim a ordem da natureza. (APÊNDICE, 1895, p. 358).

A segunda fase da revista<sup>7</sup> apresenta-se de modo mais arrojado e em padrão tipográfico diferente da primeira, que adotava o formato tabloide. A organização interna assemelhava-se a um livro, embora com seções





permanentes e algumas eventuais. Destacam-se, em especial, *Phantheon Escholar*, *Pedagogia Pratica* e *Encarte*, apresentando modelos de lições nos oito números que se fizeram publicar entre os anos de 1896 a 1897.

A seção *Phantheon Escholar* caracteriza-se por uma pequena resenha acerca de educadores que se dedicaram, segundo os editores, “ao sacerdócio do ensino”, acompanhada de um retrato da personalidade homenageada. Reafirmando as mesmas concepções por outra via, Pestalozzi foi resenhado por Romão Puiggari (PHANTHEON ESCHOLAR, 1896, p. 73) e Froebel foi apresentado por René Barreto. (PHANTHEON ESCHOLAR, 1897, p. 299).

Na seção *Pedagogia Pratica*, agregavam-se os textos referentes à instrução, cujo teor e finalidade eram essencialmente didático-metodológicos, tendo, por referência, o trabalho do professor e priorizando a preparação para o ofício de ensinar. A revista parecia pretender tornar acessível para um público mais amplo uma substituição dos processos formativos modelares desenvolvidos na Escola Normal, que foram assim comentados:

Formar o pedagogo moderno consistia em fazê-lo ver os novos métodos em funcionamento, pois seria ‘inútil pensar em adquirir sem ter visto praticar’. Mas como fazê-lo sem mestres que já tivessem visto fazer e feito por si? A solução era mandar vir do estrangeiro mestres hábeis nessa especialidade, e, com eles, profuso material didático adequado às exigências da ‘moderna pedagogia’. (CARVALHO, 2003, p. 26).

Devido à impossibilidade de oferecer a todos os professores a formação idealizada, os exemplos de aula – dispositivo característico da publicação – simulavam situações de ensino, descrevendo com palavras o que não era acessível a todos. Se, como afirma a autora acima mencionada, a escola republicana paulista “devia se dar a ver”, a revista tentava dar a entender por meio das palavras.

O professor depois de chamar a atenção da classe encetará o seguinte diálogo:

- Achilles, Você conhece algum animal?
- Sim Snr.
- Quaes os animaes que V. conhece?
- O cavallo, o burro, o boi.
- Muito bem. E V. Pedro, não conhece mais algum?



- O carneiro.
- Sim Snr. Agora diga-me uma coisa, Arnaldo, V. também é um animal?
- Não Snr.
- E, Alcides?
- Não Snr.
- Como? Então vocês são algumas plantas, algumas pedras? (BOTANICA, 1896, p. 14).

Ainda que as respostas sejam condicionadas pelo discurso do mestre, observa-se a presença de elementos do cotidiano do aluno na temática do diálogo e a observância das recomendações pestalozzianas. O modelo de lição não funciona apenas como recurso didático para que o professor encaminhe o raciocínio do aluno do conhecido ao desconhecido, mas também para que o professor – o leitor da revista – perceba o raciocínio que ele próprio deve adotar para criar variações do modelo. O tom prescritivo evidencia a pretensão de padronizar essa racionalidade no sistema escolar por meio do impresso, repetindo o esquema exemplar utilizado também pelos autores de manuais didáticos. Embora seja inegável que o uso do mesmo esquema prestava-se à reiteração e à inculcação, os dois tipos de impresso pedagógico aliavam-se na descrição minuciosa de um processo cuja premissa era a observação.

177

A seção *O uso de modelos (encarte)* apresenta a tradução de manuais considerados, segundo Oscar Thompson, apropriados para ser adotados em São Paulo. Foram traduzidos e adaptados o Guia do Professor dos manuais de Mary D. Hicks e John S. Clark que receberam o título de *O estudo de/ para forma e desenho nas Escolas Primárias*, publicados em todos os números da segunda fase da publicação (1896 e 1897). Thompson assim justificou a iniciativa:

Este Manual é, segundo pensamos, o primeiro desta espécie. Não pretendemos, entretanto, que a idéia do desenvolvimento mental apresentado nestas paginas seja nova. Investigadores, psicologicos, têm claramente mostrado, que os exercicios harmonicos dos dois sentidos principaes, tacto e vista, devem ser considerados na educação das creanças como fundamentaes. Entretanto esta verdade está agora geralmente reconhecida, poucos porém a tem posto em pratica, salvo nos jardins de infancia que exercitam esses dois sentidos com base no desenvolvimento mental. É verdade que muitos dos trabalhos têm sido publicados sobre Estudos de Fôrma e



Estudo de Objectos, e em algumas escolas muitas vezes, são feitos os de Modelagem, Dobramento de Papel, Arranjo de pausinhos, Desenhos, etc. Não podemos, porém, ser taxados de negligentes nas nossas antigas publicações, nas quais estas varias feições eram contempladas por uma serie de exercicios em fórma de modelos, e combinados, de modo a assegurar a instrucção mental não só mediante a actividade do sentido do tacto, como do da vista. O fim dos auctores deste trabalho foi dar semelhantes series de exercicios com apropriados modelo. Considerado, portanto, como um curso de exercicios - o Estudo de Fórma e Desenho - tem em vista o desenvolvimento mental, mediante o uso combinado da mão e da vista - o trabalho é inteiramente novo. (THOMPSON, 1896, p. 35).

Marcando a preocupação com o emprego de métodos de ensino diferenciados, os textos da seção *Pedagogia Pratica* orientavam o trabalho do professor para a adesão aos métodos que aproximavam os aprendizes dos objetos a serem conhecidos, passíveis de aplicação em diferentes situações e conteúdos.

Reaparecendo a *Eschola Publica* vamos encetar uma série de lições relativamente as matérias que servem de epigraphe a este artigo [...] Daremos noções fáceis e positivas. Ensinaremos somente o que a creança puder aprender. Seremos abundantes em exercícius e exemplos. Procuraremos partir do conhecido para o desconhecido, do simples para o composto. (EDITORIAL, 1896, p. 17).

Objetivando a reorganização das matérias do ensino preliminar, os editores tecem críticas à estrutura curricular vigente, apontando incoerências entre a proposta metodológica adotada e as inserções de materiais no rol das disciplinas escolares:

Há certas disciplinas que collocadas no Programma do primeiro e mesmo do segundo anno das escolas preliminares trazem embaraço ao professor. Uma destas disciplinas é a Instrucção Cívica e effectivamente, como dar noções, ainda mesmo elementaríssimas da organização política do estado e dos deveres e direitos dos cidadãos a creancinhas de 7 ou 8 annos? Seria a negação do ensino intuitivo sobre cujas bases esta a organização de todo nosso ensino elementar. (EDITORIAL, 1896a, p. 27).



Encontram-se distribuídos nas páginas da publicação textos acerca de diversos temas e abordagens, permitindo conhecer os modos pelos quais os editores apropriaram-se das discussões pertinentes ao campo da educação e agregaram aos debates representações estabelecidas a partir dos conhecimentos e posições que ocupavam nos momentos em que a revista circulou em São Paulo.

Enfática, no entanto, é a matriz orientadora dos textos da revista – a metodização do ensino – sob a qual todas as outras acabam, de certo modo sendo secundarizadas.

Como julgamos questão capital a methodisação do ensino, apresentamos aos collegas a marcha a seguir para a explicação das diversas disciplinas que constituem os programas de nossas escholas. Não queremos que com isso predomine o método aki seguido, mas sim, que o professorado tenha uma orientação para mais facilmente obter o fructo do seu trabalho. Nestas condições precisamos não haver a menor duvida de que o fim da Eschola Publica seja impor qualquer theoria, mas sim auxiliar collegas. (EDITORIAL, 1896b, p. 165).

Em outro momento da publicação:

Professores amantes do nosso sacerdócio, queremos concorrer para o desenvolvimento da Instrucção no Estado de São Paulo; queremos que a methodisação do ensino seja uma realidade. É certamente tarefa superior a nossas forças; poderão mesmo nos taxar de ousados; mas o que ninguém poderá negar que temos demonstrado dedicação e muito amor ao ensino. (EDITORIAL, 1896c, p. 297).

Assim, os professores que aderissem às propostas disseminadas pelo grupo de editores de *A Eschola Publica* estariam contribuindo, diretamente, na organização de um campo de práticas uniformes com vistas a atender ao ideal republicano voltado para a implantação e fortalecimento da instrução pública do estado de São Paulo, que fazia do método o ponto de apoio da racionalização docente do mesmo modo que ocorria na produção e na sociedade, conforme já apontado por Souza (1998, p. 159) “[...] tal elaboração atinge o campo educacional precisamente no momento em que era forçosa a racionalização dos sistemas educativos com a difusão da escolarização em



massa." Próximos do poder e das atividades docentes, os editores indicam um equilíbrio possível entre as dificuldades e a mudança das práticas:

[...] grandes reformas recrutadas entrarão em breve em execução e o professorado publico paulista talvez se encontre diante de grandes embaraços para secundar os esforços do legislador. É então que a nossa folha poderá prestar um valioso auxilio a todos os professores bem intencionados, pois que nos é fácil, a nós reunir informações e mesmo instrucções sobre a execução dos programas do curso preliminar, que se acham em elaboração. (EDITORIAL, 1893, p. 1).

Essa orientação demonstra o envolvimento do grupo responsável pela publicação com a tramitação das reformas no contexto educacional do estado de São Paulo, editando, em anexo, os programas das disciplinas do ensino preliminar das escolas públicas, apresentado em partes ao final de cada número da revista, iniciando-se no número 07 da edição de 1893-1894. Traçar caminhos para seguir a lei seria outra forma encontrada pelos editores da revista para atingir o ideário a que se propõem: estimular e promover a implantação do método intuitivo nas escolas paulistas.

180

Os editores defendem a seguinte posição:

Somos dos que pensam que todo professor bem intencionado é um combatente para a causa que defendemos, quaesquer que sejam as suas habilitações. Por isso daremos publicidade em nossas columnas a pequenos trabalhos praticos de pedagogia que nos enviarem as eschololas publicas, tanto da capital como do interior. Esses trabalhos poderão versar sobre animaes da nossa fauna e plantas de nossa flora, constando de pequenas descripções de seus costumes e applicações sob o ponto de vista da utilidade humana [...] não promettemos artigos litterarios, nem scientificos: escreveremos o que pudermos, do modo que soubermos, tendo em vista o alvo que miramos: velar pelas crianças, proporcionando aos professores publicos suggestões relativas ao ensino, suggestões que a Eschola Normal não pode, nem poderá dar-lhes tão cedo. Em nossa folha daremos modelos de lições apropriadas a cada gráo do curso preliminar; transcreveremos, adaptando ao nosso meio, entretanto, tudo que de util encontrarmos nas nações estrangeiras; aproveitaremos todas as informações que nos ministrarem as eschololas publicas da capital e do interior. (EDITORIAL, 1893, p. 1).



Nesse sentido, *A Eschola Publica* caminhava em consonância com as necessidades identificadas no sistema republicano e com a pretensão de orientar os professores no que diz respeito às metodologias adotadas em sala de aula. Tornou-se, assim, parte importante dos debates referentes à dupla necessidade de formar professores comprometidos com o modelo político em voga, bem como oferecer condições para que esses professores tivessem acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da docência. Como a função precípua da escola em fase de organização e implantação consistia no ensino de leitura e escrita, compreende-se sua maior incidência nos artigos publicados na revista. Asseverando a preocupação expressa nas páginas da revista, Carvalho afirma:

O debate entre os métodos de ensino de leitura e escrita desenvolve-se alimentado pela idéia de que a República, para constituir-se de fato, necessita de cidadãos leitores, porque pelo ensino da leitura e da escrita é possível viabilizar a formação de uma certa mentalidade, uma certa moralidade, de um certo corpo de condutas compatíveis com a vida republicana. Nesse sentido, é preciso então identificar qual o melhor método de ensino que possa melhor formar o cidadão republicano. (CARVALHO, 2000, p. 52).

Nesse processo, *A Eschola Publica* e os periódicos que enveredaram pelo temário da instrução pública, escritos para professores e/ou por professores, consagraram-se também como dispositivos emblemáticos na consolidação de um sistema de representações derivado do lugar social e, essencialmente político, que os enunciadores dos discursos ocupavam. Forjaram, por assim dizer, um conjunto de interpretações das inovações em curso.

181

## Formas complementares de difusão da inovação

A imprensa periódica educacional constitui significativo aliado para investigações acerca de práticas educativas vigentes na história da educação. Os embates em torno da organização de um sistema educacional, ainda embrionário, a homogeneização dos métodos de ensino com vistas a atender às novas orientações que se configuravam por ocasião de mudanças de cunho político, bem como social e cultural, a ressignificação da função e do papel do professor frente à dinâmica das instituições de ensino em franca expansão, a veiculação e circulação das ideias pedagógicas e a conformação de espaços



de poder como mais legítimos em relação a outros, podem ser observados nas linhas e entrelinhas de publicações desta natureza, pelo caráter de mobilidade e transitoriedade na produção e circulação desses textos.

A mobilidade acredita-se, congrega a descrição de características de produção e circulação dos editores e dos textos, conforme evidenciam os editoriais: os autores movimentam-se discursivamente por diversas áreas dos saberes pedagógicos, que compreendem situações em sala de aula, a análise, avaliação e posicionamento relativo à infraestrutura necessária para a implantação e execução da instituição que consolidaria o ideário da instrução pública paulista, revelando o conhecimento dos autores sobre o contexto pedagógico geral e específico.

Reservam-se o direito de manifestar opiniões e juízos de valor acerca das reformas e, no periódico em análise, propuseram e divulgaram incisivamente a opção que lhes parecia mais viável para atender às demandas educativas na São Paulo dos anos de 1890.

Contudo, permanece a intenção dos editores de chamar a atenção para a situação do ensino e das escolas, embora estejam ausentes do temário da publicação questões relacionadas à remuneração do professorado público, revelando o aspecto transitório das pautas. Fossem objetos menos relevantes para figurar nas páginas da revista, ou ainda uma intenção para escritos futuros, como deixa antever o excerto que segue: “[...] quizeramos produzir muitas outras considerações a respeito [da instrução pública], mas limitamo-nos apenas a dar um brado de alarma, aguardando os acontecimentos [...]” (EDITORIAL, 1894, p. 57). Assim, a revista silencia sobre determinados temas, estabelecendo uma hierarquia nas preocupações do campo.

É importante considerar que a revista *A Eschola Publica*, além da função anunciada pelos editores de “sanar uma necessidade palpitante no meio educacional”, disseminando textos referentes a métodos de ensino e práticas em sala de aula, desempenhou papel emblemático no que diz respeito à formação de um campo profissional através do qual, professores, cuja expressão e posição ocupadas no contexto educacional marcaram época, organizaram-se em torno de um dispositivo de imprensa para veicular suas ideias e, assim, propor encaminhamentos diversos sobre a organização do aparelho escolar paulista, iniciativa que passou a ser recorrente desse período em diante como atestam os estudos de Catani (2003, 1994) e Catani & Bastos (1997).



No que concerne ao método de ensino, os textos da revista confirmam o entendimento sobre o incentivo na adoção do método intuitivo como elemento organizador das práticas pedagógicas instauradas em São Paulo no final século XIX. Dessa feita, aliada à tradução de obras de Pestalozzi, ao trabalho de Mme. Pape Carpentier e às traduções de manuais realizadas por Oscar Thompson, *A Eschola Publica* insere-se no rol de dispositivos pedagógicos que não, apenas, intentaram divulgar o ideário de um grupo de intelectuais ligados ao ofício do ensino, mas também se propuseram a auxiliar no que concerne à divulgação dos conhecimentos necessários a sua aplicação.

Do discurso proposto à possível prática implementada, cabem alguns questionamentos, sobre os quais os textos de *A Eschola Publica* esbarram, sem apontar respostas. A aplicação do método intuitivo, nos moldes propostos por seus idealizadores, consiste em ser essencialmente prática – no exercício e desenvolvimento da aprendizagem por meio dos sentidos – demandando um vasto conjunto de materiais de apoio, espaço físico, preparo didático dos professores para estimular os sentidos dos alunos e promover aprendizagens significativas. A análise das diferentes seções do periódico permite inferir outras questões presentes no campo pedagógico para as quais o método de ensino não poderia apresentar respostas.

## Notas

1. A presente análise foi desenvolvida no âmbito do projeto “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)”, com financiamento CNPq.
2. A definição de cultura escolar segue os pressupostos orientados pela produção de Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao (2002). Vale, no entanto, conferir balanços dessa perspectiva realizados por Valdamarin e Souza (2000); Souza e Valdamarin (2005); Faria Filho; Gonçalves; Vidal; Paulilo (2004), acerca das apropriações e usos do conceito em História da Educação.
3. “Um lembrete das interações entre teoria e prática nesse período está preservado no vocabulário da filosofia. “Empirismo” deriva de empiric, termo inglês tradicional para designar os praticantes da medicina alternativa, homens e mulheres ignorantes da teoria. (BURKE, 2003).
4. Abordagem semelhante pode ser conferida em Chaves (2003).
5. Os editores da primeira fase da revista (1893-1894), Oscar Thompson, Benedito Maria Tolosa, Joaquim de Sant’Anna e Antonio Rodrigues Alves Pereira, foram alunos da Escola Normal da Capital no período de 1880. Oscar Thompson teve intensa participação no movimento educacional do período e, em 1892, atuou como professor adjunto da escola modelo da rua do Carmo, como diretor da Escola Normal de São Paulo, como diretor-geral da instrução pública





do Estado sendo responsável pela continuidade da publicação da Revista de Ensino. Benedito Tolosa também foi professor na Escola Modelo do Carmo e Joaquim de Sant'Anna, da Escola Normal de São Paulo.

6. Discussão significativa acerca da modernidade pedagógica e dos modelos que consubstanciaram sua adoção, pode ser encontrada em Carvalho, (2000).
7. Passaram a integrar a equipe editorial de *A Eschola Publica* os professores: René Barreto – diplomado na Escola Normal em 1895, professor da escola complementar, inspetor escolar e lente de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal da Praça da República, autor do primeiro hino da Escola Normal, de livros didáticos e de livros de matemática para uso dos professores; Pedro Voss – diplomado na Escola Normal em 1892, foi diretor do grupo escolar Prudente de Moraes, e Diretor Geral da Instrução Pública; Arnaldo Barreto – diplomou-se na Escola Normal em 1891 lecionou em escolas primárias, dirigiu uma das classes da Escola Modelo da rua do Carmo, procedeu à reorganização do Grupo Escolar de Lorena/SP e iniciou a redação de livros e cadernos didáticos, sendo também um dos responsáveis pela edição da revista da Associação do Professorado Paulista em 1901; Ramon Roca Dordal – diplomou-se na Escola Normal em 1888, lecionou na cidade de Itatiba/SP, ocupou o cargo de diretor do primeiro Grupo Escolar do Braz e, posteriormente, foi nomeado inspetor escolar da capital; Alfredo Bresser – diplomou-se na Escola Normal em 1890, foi professor e depois diretor da Segunda Escola Modelo, escreveu livros didáticos destinados ao ensino de leitura, desenho, trabalhos manuais e linguagem, foi um dos fundadores da Associação Beneficente do Professorado Público de S. Paulo em 1902; Romão Puiggari – considerado “o poeta”, dirigiu o primeiro Grupo Escolar do Brás; Joaquim de Brito – diplomado pela Escola Normal, em 1882, e, posteriormente, à colaboração em *A Eschola Publica* assumiu o cargo de membro efetivo da diretoria da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo e redator efetivo da revista publicada por este órgão – Revista de Ensino, conforme levantamento realizado por Pinto (2001).

## Referências

- APÊNDICE. **A Eschola Publica**, São Paulo, p. 358, jul. 1895. (Tip. Paulista, volume especial).
- BOTANICA, **A Eschola Publica**, São Paulo, n 1, p. 14, 1896. (Tip. Paulista).
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. **Decreto nº 7247, de abril de 1879**. Reforma o Ensino Primário e Secundário do Município da corte e o Superior em todo o Império. In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário superior. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. (Obras Completas, v. 9, t. 1 anexo).



BURKE, Peter. **Uma historia social do conhecimento**. De Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, jan./mar. 2000.

\_\_\_\_\_. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATANI, Denice Barbara. **Ensaio sobre a produção dos saberes pedagógicos**. 1994. 66 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATANI, Denice Bárbara & BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras. 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. A Revista Escola Argentina: reflexões sobre um periódico escolar nos anos 20 e 30. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 6, p. 59-85, jul./dez. 2003.

CHOPPIN, André. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed). **La cultura escolar de Europa**. Tendências históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

DE LUCCA, Tania Regina. **A Revista do Brasil**: um diagnóstico para a (n) ação. São Paulo: Editora Unesp. 1999.

EDITORIAL. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 1, p. 1, set. 1893. (Tip. Hennies e Winiger).

EDITORIAL. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 2, p. 9, ago. 1893a. (Tip. Hennies e Winiger).

EDITORIAL. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 3, p. 17, set. 1893b. (Tip. Hennies e Winiger).

EDITORIAL. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 8, p. 57, mar. 1894. (Tip. Hennies e Winiger).

EDITORIAL. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 10, p. 93, maio. 1894a. (Tip. Hennies e Winiger).

EDITORIAL. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 1, p. 17, 1896. (Tip. Paulista).



EDITORIAL. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 1, p. 27, 1896a. (Tip. Paulista).

EDITORIAL. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 3, p. 165, 1896b. (Tip. Paulista).

EDITORIAL. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 4, p. 297, out. 1896c. (Tip. Hennies e Winiger).

EDITORIAL. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 4, p. 299, 1897. (Tip. Paulista).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antonio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.139-161, jan./abr. 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

PHANTHEON escolar. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 2, p. 73, jul. 1896. (Tip. Paulista).

PHANTHEON escolar. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 4, p. 299, dez. 1897. (Tip. Paulista).

186 PINTO, Adriana Aparecida. **A Eschola Publica (1893-1897):** um estudo da pedagogia paulista no século XIX. 2001. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

POLIANTEIA **Comemorativa do centenário do ensino normal em São Paulo: 1846-1946.** São Paulo: Anna Rosa, s/d.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. (v. II – século XIX).

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A cultura escolar em debate.** Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.



THOMPSON, Oscar (Trad.). O estudo dos modelos – guia do professor. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 1, p. 35, 1896. (Tip. Paulista, Encarte).

TOLOSA, Benedito Maria. Apresentação. **A Eschola Publica**, São Paulo, n. 1, jul. 1893. (Tip. Hennies e Winiger).

VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima (Org.). Cultura escolar: história, práticas e representações. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 52, p. 5-9, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método do ensino intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y refortmas**: continuidades y cambios. Madri: Editora Morata, 2002.

Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin  
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Araraquara  
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara  
Departamento de Ciências da Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação Escolar  
Grupo de Estudos sobre Cultura e Instituições Educacionais | GEPCIE  
E-mail | vera@fclar.unesp.br

Profa. Ms. Adriana Aparecida Pinto  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | Campus de Coxim  
Curso de Letras  
Doutoranda da Universidade Estadual Paulista | UNESP | Araraquara  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Grupo de Estudos sobre Cultura e Instituições Educacionais | GEPCIE  
E-mail | adrianaufms@gmail.com

Recebido 28 set. 2010

Aceito 03 nov. 2010



# A epistemologia da educação social de rua do Projeto Axé: um estudo de análise documental

The epistemology of the street social education in the perspective of Project Axé: a documentary study of analysis

Antonio Pereira  
Universidade do Estado da Bahia

## Resumo

O texto relata os resultados de uma pesquisa de análise documental sobre a epistemologia da educação social de rua do Projeto Axé com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os documentos utilizados foram: projetos pedagógicos e relatórios anuais de atividades do Projeto Axé, artigos científicos e matérias de jornais de circulação estadual, regional e nacional, que falavam dessa epistemologia fundamentada nos referenciais de Paulo Freire, Lacan, Piaget, Vygotski e Wallon. Os resultados demonstraram, em linhas gerais, contradições epistemológicas, como por exemplo, agregar teorias com matrizes filosóficas que não se coadunam, como estruturalismo (Piaget e Lacan) e materialismo histórico-dialético (Vygotski e Wallon) em uma proposta pedagógica que se diz emancipadora. Também há equívocos do tipo associar as categorias do referencial de Freire ao de Piaget e deste ao de Vygotski. Dentre todos os referenciais apresentados nos documentos, os mais explicitados são os de Freire e de Lacan.

Palavras-chave: Educação. Educação social de rua. Epistemologia. Projeto Axé.

## Abstract

The paper reports the results of a survey of documentary analysis on the epistemology of street social education of the Axe Project, using the technique of Bardin's (1977) content analysis. The documents used were: educational projects and annual reports of Axé's project activities, materials and scientific articles in newspapers statewide, regional and national speaking of epistemology based on benchmarks of Paulo Freire, Lacan, Piaget, Vygotsky and Wallon. The results showed, in general, epistemological contradictions, for example, add arrays with philosophical theories that are inconsistent, as structuralism (Piaget and Lacan) and historical and dialectical materialism (Wallon and Vygotsky) in an educational proposal that says emancipatory. There are also misconceptions associated with the type of referential categories of Freire to Piaget and Vygotsky into this. Among all the references listed in the documents, the most explicit are those by Freire and Lacan.

Keywords: Education. Social education of street. Epistemology. Axé Project.



## 1. Introdução

A educação social de rua tem se destacado nos meios educacionais, tanto em relação à pesquisa como na sua implementação pedagógica. São vários os estudos que têm essa educação por campo ou objeto de investigação, como os estudos de Costa (1991) que defendem uma pedagogia da presença politicamente engajada com a noção de emancipação social das crianças e adolescentes marginalizados; Graciani (2001) descreve a educação social na cidade de São Paulo e assume, desde o início, a matriz freireana como suporte epistemológico dessa educação; Pereira (2003) estudou a educação profissional oferecida aos meninos de rua pela Fundação da Criança e do Adolescente na Bahia e concluiu que era um tipo de educação desvinculada do mercado de trabalho; Caro (2003) identificou aspectos importantes na personalidade do educador social, como autoestima, empatia, resiliência, todas presentes na prática e formação do educador.

Os estudos de Oliveira (2004) analisam o trabalho de educadores na cidade de São Paulo, tendo, como pano de fundo, sua própria experiência como educador social. Narram vários depoimentos de educadores sobre as suas trajetórias como educador social, seus desejos e frustrações à luz da pedagogia do oprimido e da teologia da libertação. Adad (2006) fez um estudo com educadores de rua visando compreender as suas percepções filosóficas em relação a suas experiências como, educadores sociais, ou seja, como eles criam e recriam suas práticas educativas em relação aos meninos em situação de risco social. Já os estudos de Valle (2007) investigam o *Programa Crer com as Mãos*, da cidade de Vitória, no Espírito Santo, procurando compreender o que é ser educador social de um programa institucional.

Souza (2007) desenvolveu uma pesquisa sobre o Projeto Axé procurando evidenciar como se articula o pensamento do educador social do Axé com o pensamento histórico de mudança do terceiro setor e da própria instituição. Mas antes desse estudo existe o de Almeida (2003), que buscou compreender o Projeto Axé numa perspectiva etnográfica, desvelando sua estrutura organizacional e pedagógica. Rodrigues (2001) também pesquisou essa Instituição do ponto de vista antropológico em busca dos significados da infância presentes na proposta educativa do Axé.

Esta pesquisa ainda procurou investigar esse campo centrado nas questões epistemológicas da educação social a partir da análise documental



da instituição chamada Projeto Axé, sediado em Salvador, e que vem implementando e legitimando um modelo de educação social de rua, com a finalidade de resgatar os/as meninos/as em processo de marginalização social. Esse modelo tem toda uma metodologia de intervenção educativa e base epistemológica que lhe dá sustentação, corporificando-se como um modelo bastante avançado em relação ao que se faz em muitas regiões do país, inclusive sendo socializado nacional e internacionalmente.

A história dessa educação, no Brasil, remonta aos anos de 1980, quando das lutas travadas por educadores e políticos, que fundaram o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR); bem como a participação da Igreja Católica, através da Pastoral do Menor, que se uniram para defender os direitos das crianças e adolescentes pobres, abandonados e marginalizados, que eram, em todo o país, exterminados, brutalmente, tanto por parte da polícia como dos traficantes.

Dentre os muitos resultados conquistados pelo MNMMR e a Pastoral do Menor, está a garantia dos direitos na Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a institucionalização de uma educação específica para resgatar os/as meninos/as da situação de risco social, bem como o surgimento de organizações não governamentais de assistência à criança e ao adolescente, como, por exemplo, o Projeto Axé – expressão máxima de uma política social não governamental, fundada na Bahia, em 1990, pelo ex-presidente do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil, Césare La Rocco.

Hoje, o Projeto Axé tem 21 anos de legitimação de prática socioeducativa e conta com uma série de ações bem-sucedidas referentes à questão dos/as meninos/as de/na rua, a exemplo de uma educação organizada, teórica e metodologicamente, com bases em três etapas chamadas paquera, namoro e aconchego pedagógico. A primeira diz respeito à observação que o educador social faz da rua onde há crianças e adolescentes vivendo naquele espaço; a segunda etapa é a de intervenção na própria rua em que o educador conversa, dialoga, interage com os/as meninos/as através de dinâmicas e jogos. A terceira parte é depois de um longo processo de conquista e de construção de vínculos, quando o/a menino/a já está pronto/a para um atendimento mais sistematizado nos espaços internos da instituição e, a partir daí, ele começa a fazer todo um retorno de vida: voltar para casa, para a escola, para outros convívios.



As teorias que estão subjacentes a essa educação são as do referencial de Paulo Freire (1978, 1979, 1983, 1987, 1995, 1997), de Lacan (1983, 1992, 1995, 1996, 1998, 1999), de Piaget (1972, 1974, 1976, 1983), de Vygotski (1983, 1994, 1998, 2007) e de Wallon (1975, 1981, 1989, 1995, 1999, 2007), em que as categorias mais trabalhadas ou evidenciadas são: *diálogo pedagógico*, *desejo*, *ação*, *mediação*, *emoção* que contribuem, cada uma a seu modo, para resgatar da marginalização os/as meninos/as que são tirados/as das ruas e atendidos/as pelo Projeto Axé. Tais categorias buscam formar esses sujeitos nas três dimensões consideradas vitais pela Instituição, que são os *sujeitos de direitos*, *sujeitos de desejo* e *sujeitos da cognição*, ou seja, defender as garantias vitais desses meninos, seus desejos, sonhos e necessidades, bem como oportunizar-lhes aquisição de saberes e conhecimentos na escola e fora dela de maneira, organizada, crítica e reflexiva.

É sobre essa base que este texto trata, mais especificamente, conhecer como ela se apresenta estruturada nos documentos oficiais (projetos pedagógicos, relatórios e artigos) e não oficiais (materiais de jornais). Foi realizada a análise de conteúdo de documentos oficiais como artigos, projetos, relatórios e não oficiais, como matérias de jornais a partir do encaminhamento de Bardin (1977), quando fala de pré-análise, análise e inferência do material usado. Este texto está subdividido em duas partes que se complementam; são elas: conceituação da educação social do Projeto Axé e sua base epistemológica, bem como os resultados da pesquisa.

## **2. Quadro conceitual: educação social de rua do Projeto Axé e sua base epistemológica**

A educação é um fenômeno, uma prática social que visa formar indivíduos ou que legitime, sem questionar, a estrutura social estabelecida ou que transforma essas estruturas num processo revolucionário que permite a humanização do homem. Para que essa última alternativa se faça presente, é preciso entender a educação além da sala de aula, da família, do partido político, dos movimentos sociais, entendendo mesmo como o percurso da vida social dos indivíduos.





Em todos os conceitos de educação há esse reconhecimento de que ela é um dos elementos que constituem o homem, que educação é vida; essa ideia, mesmo na visão funcionalista de Durkheim (1977), lá se encontra, quando ele a define, sociologicamente, como a preparação de uma futura geração e ao mesmo tempo diz que ela é um bem social, permitindo, portanto, que as individualidades desapareçam para ceder lugar à coletividade. Na visão idealista de Kant (2004, p. 11), também a educação é central e afirma que o homem é o resultado de uma educação recebida e que é a “[...] única criatura que precisa ser educada [...].” Educação, para esse filósofo, é a proteção, o disciplinamento, a instrução e formação da criança para que se torne um adulto ético. Este, por sua vez, inevitavelmente, deverá ser o educador de futuras gerações, ao mesmo tempo que deve ser aquele que tem a obrigação de aperfeiçoar a arte de educar – grande invenção humana de difícil execução.

Para Marx e Engels (1992), a educação é o elemento que pode viabilizar a sedimentação do projeto revolucionário, de maneira tal que venha a contribuir para a formação omnilateral, pois a educação é uma condição para que o indivíduo atue objetivamente na sociedade, e, para isso, é preciso de um tipo de educação plural que incorpore a dimensão da ética moral, intelectual, corporal, profissional, tecnológica e científica em um só processo, para que a consciência ingênua dê lugar à consciência crítica, sobretudo revolucionária. Para Saviani (1991, p. 19), a educação tem toda uma natureza ontológica de contribuição na constituição do homem enquanto ser social; portanto ela não pode ser compreendida fora da categoria trabalho porque é uma “[...] exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho [...].”

Todas essas características estão presentes, também, na Educação-Pedagogia Social que é um campo da Educação-Pedagogia Geral, no sentido de que é uma educação que busca a conscientização crítica dos indivíduos na luta por um outro projeto de sociedade que não a capitalista. Há que se pensar que os sujeitos da Educação-Pedagogia Social de Rua são crianças e adolescentes abandonados, marginalizados vivendo em condições de miserabilidade social, em parte imposta por esse sistema. Assim, uma educação que os engaje na luta por uma outra produção da existência humana mais solidária é premente.

Nesse sentido, essa educação é conceituada, segundo Díaz (2006, p. 9-11), como sendo aquela que “[...] socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social [...]”; portanto, é



uma [...] atividade pedagógica inserida no âmbito do trabalho social [...].” Segundo Feroso (1994), a educação social é um tipo de pedagogia datada ainda no século XIX quando surge o termo *pedagogia social* alcunhada pelo educador Magwer, em 1844 e, em seguida, termo muito utilizado por Diesterweg, a partir de 1850, para designar a educação do e para o povo. Em 1898, essa Educação-Pedagogia Social será sistematizada por Natorp, todos esses da cultura educacional alemã.

É da concepção alemã que herdamos a noção de Educação-Pedagogia Social, e que, no caso do Brasil, se corporificou nos ideais da educação popular, sendo ela mesma a educação popular. O termo é retomado no Brasil, nos anos de 1980, quando se iniciaram os movimentos sociais pró-infância e adolescência marginalizadas para designar a educação que se pensava para as crianças e adolescentes que viviam nos espaços das ruas.

Diferenciando-se do conceito existente sobre a educação popular, a discussão, na época, era se a educação deveria ser de responsabilidade do Estado ou dos movimentos sociais e populares; retomou-se o adjetivo *social* associando-o ao substantivo *rua* como uma forma de especificar que se trata de uma nova modalidade de educação para atender a um determinado grupo que, historicamente, se constituía marginalizado por uma sociedade de capitalismo periférico. Assim, foi criado o termo *Educação Social de Rua* tendo como marco de legitimação dessa terminologia, no Brasil, o livro publicado por Graciani, intitulado *Pedagogia Social de Rua*, em 2001.

Essa educação, chamada de *social* e que está presente na rua, define-se pela práxis pedagógica, pela ação concreta de reconstrução de uma *certa cidadania* para as crianças e adolescentes marginalizados. Compreendendo essa *certa cidadania* como a possível, (se é possível falarmos em uma cidadania relativa – aquela que tenta garantir, pelo menos, o direito que esses meninos (as) têm de comer, de ter um lar, de frequentar uma escola pública de qualidade e de ser respeitados enquanto gente); pois, dentro das atuais condições materiais postas pela sistema capitalista, esses direitos básicos não são garantidos para muitos filhos de trabalhadores, como sinaliza Pereira (2000).

Os vários processos de institucionalização da *Educação-Pedagogia Social de Rua* lhes permitiram uma definição clara pela sua finalidade social, o mesmo não acontecendo com a sua terminologia, haja vista alguns educadores chamarem essa prática educativa ora de *Educação de Rua*, ora *Pedagogia*



*de Rua*; ora como sinônimos, ora como antônimos. Entendemos, porém, que, quando empregamos o termo *Educação de Rua*, estamos muito mais falando de um fenômeno social assistemático de transmissão de algum saber para um determinado grupo que vive nas ruas, como os meninos e meninas em situação de risco social e pessoal. E quando se refere à *Pedagogia de Rua*, significa um debruçar científico sobre o fenômeno educativo que está acontecendo na rua a partir de uma prática educativa sistematizada; esse debruçar investigativo deve estar imbricado com uma concepção sociofilosófica emancipatória.

Como forma de reconhecer a multidimensionalidade dessa prática e sua importância para a sociedade e ao mesmo tempo para legitimar sua identidade socioeducativa, tem sido denominada de Educação-Pedagogia Social de Rua compondo o movimento de institucionalização da Pedagogia Social no Brasil, defendido por Souza Neto, Silva e Moura (2009), juntamente com outras práticas dessa natureza como a Educação-Pedagogia Social no Cárcere, Educação-Pedagogia Social Comunitária, dentre outras. A filosofia da práxis é a concepção que está na base dessa educação porque defende a emancipação dos indivíduos e seu engajamento por outra condição material mais justa, como advoga Pereira (2009).

194

Partindo desse esclarecimento, não encontramos muitas divergências entre os estudiosos do tema em relação à definição da Educação-Pedagogia Social de Rua; todos aceitam que ela é um fenômeno social porque constitui a humanidade; portanto, tem uma fundamentação ontológica. Nesse sentido, toda educação é social por ser um fenômeno que, quando se converte em objeto para efeito de estudo, se corporifica na extensão do sujeito. Desse modo, é um processo de informação dos indivíduos e, assim, ela é inerente à vida social e produtiva, atua diretamente no processo de humanização do homem.

Graciani (2001, p. 52-62) compreende a educação social de rua nesse viés, porque tem um conteúdo conscientizador que leva tanto a apropriação, pelos educandos, de bens teóricos como práticos produzidos socialmente, além de desenvolver uma consciência crítica permitindo a reflexão do seu cotidiano. Essa autora identifica a educação de rua como “[...] um recorte da pedagogia do oprimido [...]” que, por sua vez, se insere na educação popular enquanto um “[...] projeto de transformação política e social [...]”. A educação de rua transita na esfera da libertação da criança e do adolescente, vítimas da condição social imposta por um sistema contraditório, portanto, tem uma



epistemologia fundada na crítica e construção da cidadania daqueles que se encontram marginalizados pelo processo produtivo.

A educação social tem toda uma base epistemológica que lhe confere rigor científico e pedagógico e que sem essa epistemologia não se poderia afirmar a sua existência nos meios educacionais; isso porque a epistemologia busca estudar a origem de uma determinada ciência ou ainda compreender internamente como cada ciência se constitui; desse modo é que Japiassú (1996, p. 84-85) define a epistemologia dentro de três eixos: primeiro como aquela que faz uma “[...] crítica do conhecimento científico.”

A segunda como a que faz uma reflexão filosófica das ciências a partir daquilo que Bachelard (1976; 2004) chamou de espírito das ciências, ou seja, as filosofias, como empirismo, racionalismo, dentre outros; e a terceira sendo ela mesma a história das ciências. Por tudo isso, é que Japiassú e Marcondes (1996, p. 84-85) sintetizam o conceito de epistemologia como sendo uma “[...] disciplina que toma por objeto [...] as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva.”

A epistemologia é parte essencial de todo e qualquer conhecimento, pois ela busca a reflexão sobre cada ciência: sua constituição, seus avanços, retrocessos, obstáculos e rupturas sofridas. Em relação à pedagogia, não é diferente, mesmo tendo por objeto de estudo a *prática educativa* multirreferencializada; faz-se necessário pensá-lo como ciência, ainda que careça de uma legitimação científica por ser vista como uma prática social que é dinâmica e se transmuta cotidianamente; além de necessitar de várias teorias para se institucionalizar em vários espaços sociais, como na empresa capitalista, no hospital, nas escolas, nas Organizações não Governamentais (ONG), nos diversos movimentos sociais, nas ruas.

Sobre essa última, a chamada Educação-Pedagogia Social de Rua é bastante complexa por ser uma prática que usa muitas teorias para se fazer presente no espaço da rua para conseguir ressocializar os/as *meninos/as em situação de risco social e pessoas* que convivem nos espaços das ruas em busca de sobrevivência porque foram abandonados à própria sorte.

Ratificando, o Projeto Axé foi uma das primeiras instituições não governamentais, no Brasil, a utilizar essa educação com uma base epistemológica diversificada. Inicialmente, trabalhou com o referencial de Paulo Freire; com o passar do tempo, foi agregando outros, como o de Piaget, Wallon, Vygotski e



Lacan. Todas estas, embora filosófica e socialmente contraditórias estejam presentes, pelo menos nos discursos escritos, na educação social do Projeto Axé.

A categoria *diálogo* é o primeiro princípio educativo do Projeto Axé, com bases em Paulo Freire, sendo a palavra o elemento de aprendizagem e emancipação. O diálogo pedagógico seria a primeira etapa da prática educativa que acontece na rua. Nesse diálogo, são postas atividades de escrita, de pintura e de jogos, a começar pelo interesse dos meninos, e que objetiva construir os primeiros laços afetivos entre educador-educando para o fortalecimento de um processo educativo no interior da Instituição. A concepção de diálogo em Freire é a mesma de Buber (1974), que acreditava ser o diálogo Eu-Tu o elo de humanização do Homem, que, afinal, sem o diálogo não há crença no homem, conforme percebia Freire (1987), a ponto de pensar tal princípio numa perspectiva educativa com objetivos políticos explícitos de emancipação dos oprimidos.

O segundo princípio é o *desejo*; com bases na psicanálise lacaniana, foi inserido porque ajuda na “[...] interpretação da realidade dos meninos e meninas [...]” de rua, segundo Carvalho (2000, p. 110), que reconhece a dificuldade da transposição das ideias de Lacan na educação, mas tenta delinear essa relação desde a categoria desejo, ora afirmando como pertencente ao inconsciente, ora ao consciente na prática educativa. Segundo esse autor, para Freud, o inconsciente “[...] influencia as práticas sociais [...]”; e como tal, o educador social precisa ter essa consciência por ser ele um produto dessa consciência. O inconsciente não pode ser dominado tampouco o educador apenas visto como se apresenta, pois o inconsciente é o próprio desejo.

A psicanálise, nesse sentido, se faz presente na prática educativa de rua quando ajuda a questionar e desvendar o que existe no discurso “[...] político-cultural-psicológico-pedagógico-teológico [...]”, no sentido de fazer uma “[...] tentativa de compreensão da realidade dos meninos de rua [...]” com o objetivo de desvelar os diversos significados de suas vidas e desejos. Para isso, a linguagem é o elemento primordial desse desvelar que se dá no diálogo entre educador-educando. O educador cumpre a função do pai, no sentido de fazê-lo seguir outra direção e não aquela que os meninos e meninas vêm aceitando. É na etapa da paquera que esse desejo e transferência de desejo se concretiza, pois “[...] quem primeiro deseja é o educador de rua [...] interditar [a] relação da criança com a mãe-rua [...]”, conforme sinaliza Carvalho (2000, p. 109).



A categoria *ação* da teoria de Piaget (1983) e da *emoção* lastreada em Wallon (2007) são utilizadas como processos de desenvolvimento cognitivo que direcionam as práticas com os meninos em atos de educação no interior do Projeto. A *ação* na teoria piagetiana é o processo cognitivo de assimilar e adaptar conhecimento que resulta na chamada acomodação que fecha o esquema de ação, ou seja, assimilar é a incorporação do novo na cognição que, para isso, as estruturas preexistentes se modificam para acomodar esse novo. Ambos os processos se equilibram, se ordenam na estrutura cognitiva resultando na reversibilização que é a própria inteligência na sua capacidade de operar inversamente, segundo Piaget (1972; 1974; 1976).

A emoção como exteriorização da afetividade também contribui no desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem da criança, segundo Wallon (1975; 1999; 2007), por ser o elo entre o social e biológico que permite a construção da inteligência na criança e ao mesmo tempo faz a diferenciação entre esta (Eu) e o adulto (Outro). O Eu se refere à própria criança na sua tomada de consciência como pessoa no mundo, percebendo que existem coisas e pessoas que lhe medeiam a vida. O Outro é aquele que possibilita a criança construir-se a si mesma, como por exemplo, a mãe. O Eu e o Outro ocorrem na relação dialética da emoção, resultando na autonomia da criança que nada mais é do que a sua inteligência.

Já na categoria *mediação*, segundo Vilanova (2000), a pedagogia social toma de empréstimo também os princípios de Vygotski no que se refere à linguagem como organizadora e mediadora do pensamento humano, bem como as noções de zona de desenvolvimento proximal e real. A linguagem é o elemento da mediação da aprendizagem para Vygotski (1994; 1998) porque faz a ponte entre a cultura e o psíquico resultando nos Processos Psicológicos Superiores que nada mais são do que a inteligência construída na criança, que se origina da relação social da criança com o mundo adulto, dialeticamente posta. A aprendizagem, segundo Vygotski, é que alimenta o desenvolvimento e não o contrário como defende Piaget.

Consideramos importante registrar que alguns desses referenciais são contraditórios entre si, como é o caso do referencial de Piaget e de Lacan que pertencem à matriz estruturalista, enquanto Vygostky e Wallon à matriz materialista histórica dialética, e Paulo Freire ao humanismo dialético não ateu. Cada matriz tem uma visão de mundo e de homem diferenciada, sobretudo, de educação. Alguns estudos mostram as incongruências entre essas teorias



quando na prática educativa, como é o estudo de Duarte (2007) ao analisar o pensamento de Vygotsky e Piaget, o de Mészáros (2005) quando fala de como deveria ser a educação de cunho materialista dialética, dentre outros.

### 3. O caminho metodológico: a análise documental

A análise de documentos do/sobre o Projeto Axé objetivou a gênese da representação da base epistemológica da Pedagogia Social dessa Instituição. Para isso, fizemos um levantamento dos projetos pedagógicos e relatórios anuais, livros e revistas científicas e não científicas, jornais do Estado da Bahia e jornais de outros Estados. Todo esse material compreendeu o período de 1990 a 2007.

Podemos dizer que a análise documental é um tipo de investigação bastante utilizada na pesquisa histórica que considera diversos tipos de documentos uma rica fonte primária de informações. No entanto, para colher informações de um ou conjunto de documentos, é preciso questioná-lo, problematizá-lo, para que ele responda às questões do pesquisador. A análise documental, segundo Lüdke e André (1986), desvela aspectos do fenômeno não identificados por outras técnicas, ampliando, de maneira considerável, o conhecimento sobre o objeto pesquisado. A análise de documentos pode se dá pela técnica de Análise de Conteúdo na concepção de Bardin (1977), como também pode ser por outras, como por exemplo, Análise de Discurso. Neste estudo, optamos pela primeira técnica devido ao fato de melhor controlar a interpretação dos documentos sobre o Projeto Axé através das variáveis: unidade de registro, regras de contagem etc. e, ao mesmo tempo, possibilitou enquadrar nessas, as categorias predefinidas do estudo, como diálogo pedagógico, desejo, ação, mediação e emoção.

Os projetos que serviram para análise documental dessa pesquisa foram aqueles relacionados à institucionalização do Axé, como os pedagógicos desde que falassem de sua base epistemológica (Quadro 1 – em anexo). Quanto aos relatórios anuais da instituição que só passaram a existir a partir de 1995 quando da criação do Centro de Formação do Axé, antes apareceram nos arquivos da instituição alguns relatos esporádicos de atividades, sem muito aprofundamento analítico que permitisse perceber como eram as ações do Axé e seus resultados no período de 1990 a 1994. Nesse caso, foi feita a análise



dos relatórios de 1995 a 2007, exceto os de 2002 e de 2005, que não constam nos arquivos da Instituição (Quadro 1).

Encontramos quatro livros que falam da base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé, sendo o primeiro uma coletânea de textos diversos sobre prática educativa e teoria piagetiana e apenas um texto sobre a educação do Axé; o segundo e o terceiro livros oriundos de pesquisa, respectivamente, referentes à dissertação de mestrado e tese de doutorado; o quarto livro é relacionado à experiência de educadores do Projeto Axé, produzido pela própria Instituição; desse livro, optamos por apenas utilizar dois artigos que analisavam a citada base epistemológica. Esses livros foram publicados a partir de 2000; todos os artigos sobre relato de experiências produzidos por educadores, coordenadores e pessoas interessadas na temática, foram publicados entre 1990 a 2000, em revistas científicas de universidade públicas, órgãos de governo estadual e de entidades de filantropia, totalizando dez revistas (Quadro 2 – em anexo).

Utilizamos 16 matérias de jornais sediados no Estado da Bahia, como o jornal *Correio da Bahia*, *Bahia Hoje* e o jornal *A Tarde* (Quadro 3 – em anexo). De jornais sediados em outros Estados, como o *Folha de São Paulo*, *O Globo*, *Jornal de Brasília*, *Folha Dirigida*, *Jornal de Fortaleza*, utilizamos um total de nove matérias (Quadro 4 – em anexo), totalizando 25 matérias analisadas dos jornais citados. Todo esse material (livros, revistas, jornais, projetos e relatórios) foi adquirido nos arquivos da *Biblioteca Capitães da Areia*, do Projeto Axé e, apenas, selecionamos aqueles documentos que abordavam estritamente a base epistemológica da Pedagogia Social dessa Instituição.

Desse material, fizemos uma leitura flutuante dos artigos em livros e revistas científicas, relatórios, projetos, jornais impressos, destacando o objeto: base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé, e tendo por questão: como se apresentam nos projetos, relatórios, artigos de livros e revistas e matérias de jornal a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé? O objetivo dessa questão foi verificar o referencial que estava mais bem sedimentado e se havia incongruências entre eles.

Dessa questão, produzimos um formulário com duas partes definidas: 1) Aspectos informativos: a) referência bibliográfica; b) informações gerais do conteúdo do artigo; c) explicitação da teoria; d) número de citações textuais referentes à teoria; e) número de vezes que as categorias relacionadas a





cada teoria aparecem. 2) Aspectos pedagógicos: a) processo formativo; b) conceituação e princípio educativo. 3) Aspectos epistemológicos: a) como se apresenta o referencial de Freire e de Lacan; b) como se apresenta o referencial de Piaget, Vygotsky e Wallon.

Na elaboração da análise, tomamos como unidade de registro o *tema* porque nos interessava o conteúdo manifesto sobre as teorias que compunham a epistemologia dessa Pedagogia. A *regra de contagem* foi por frequência em que as teorias e suas categorias aparecem nos artigos, sendo que, primeiro, levantamos a frequência geral das unidades de significação e dessas agrupadas nas categorias de cada referencial por aproximação semântica. Os resultados foram postos a partir das categorias empíricas evidenciadas no formulário elaborado para analisar os documentos levando sempre em consideração as categorias de cada referencial teórico.

#### **4. Principais resultados: descrevendo os conteúdos dos documentos analisados**

200

Da análise dos documentos surgiram categorias, a posteriori, como processo formativo, princípio educativo e conceituação da educação social do Projeto Axé. Além dessas, tínhamos as categorias: *diálogo pedagógico* representando o referencial de Freire, o *desejo* relacionado ao referencial de Lacan, *ação*, *mediação* e *emoção*, respectivamente representando os referenciais de Piaget, Vygotski e Wallon. Buscamos, nessa secção, descrever os conteúdos encontrados nos documentos relacionados a essas categorias, de maneira a evidenciar pontos de convergência e divergências para a análise crítica da secção seguinte.

##### **4.1. Processo formativo, princípio educativo e conceituação da educação social do Projeto Axé**

Sobre o processo formativo, encontramos relatórios específicos sobre formação datados de 1995, 1996, 2000, 2004 a 2007, quando aparecem listas de cursos, custos, facilitadores, número de participantes, resultados esperados sendo que em nenhum deles apareceram aspectos de como cada



curso se realizou na prática, exceto o de 2000 que traz uma ampla narração de como foi o processo formativo; bem como as comemorações dos dez anos da Instituição. Observamos que, nos relatórios, aparecem vários cursos ministrados, em que surgem formações principalmente em Paulo Freire através do Curso de Formação de Educadores Sociais, e de outros que discutem a proposta político-pedagógica do Projeto Axé. Também aparece formação em Piaget na ideia de alfabetização construtivista.

No ano de 1995, houve a criação do Centro de Formação, época em que se iniciou todo um planejamento da educação social do Axé, de maneira racional e crítica; o que não significa que antes não tivesse um processo reflexivo em torno da formação dos educadores. É neste momento, porém que todas as ações formativas são concentradas e pensadas para curto e longo prazo. Nesse relatório, aparece ainda a formação no referencial de Paulo Freire, Piaget e de Lacan, embora não explicita como essas formações ocorreram. Nos relatórios de 1997 a 2007, surgem, mesmo que esporadicamente, formações em Vygotski e Wallon.

Nos projetos pedagógicos de 1990 a 1995, há ações planejadas em torno das formações e aparecem os referenciais de Freire, principalmente relacionados à educação libertadora, com a finalidade de instituir ou contribuir no fortalecimento de outro projeto histórico. Em todos os projetos está presente a concepção de prática educativa norteadora da formação, que é a prática que alimenta a teoria e a faz ter sentido; é a vivência dos educadores que direciona os processos formativos de maneira a articular prática e teoria.

De 1995 a 2007, aparece a incorporação de outros referenciais no planejamento das ações formativas do Axé, como Piaget relacionado ao construtivismo e alfabetização, como o de Lacan, principalmente para esclarecer o significado do desejo, dentre outros.

Nos artigos e materiais dos jornais, encontramos apenas vagas noções ou citação de que o Projeto Axé tem um processo formativo bem planejado, de modo a socializar sua metodologia. O curso mais abordado é o de Formação de Educadores Sociais, como a mais representativa formação do Axé; porque é através desse curso que os educadores conhecem todo o processo de intervenção social que terá de enfrentar no seu cotidiano com os/as meninos/as marginalizados/as; porém, ainda assim, esse curso é apenas



citado nas matérias dos jornais, não dizendo como ele ocorre. Na citação dele, é associado ao referencial de Freire.

Nos relatórios e projetos de 1990 a 1995, encontramos o diálogo como princípio educativo na proposta do Axé e o conceito de educação social como um processo de intervenção social que possibilita a travessia dos meninos da rua para a casa, para a instituição, para a cidadania. Nesse conceito, está implícita a definição freireana de educação como ação de libertação dos oprimidos pela via do diálogo pedagógico, da conscientização.

A partir de 1995 até 2008, tanto nos relatórios como nos projetos, aparece o conceito dessa educação mais próxima com a ideia freireana de educação política, ideia que legitima e consolida as ações dos educadores, porém quanto ao princípio sai o diálogo e entra a *arte* como elemento articulador a ponto de não mais aparecer arte e educação, mas *arteducação*, palavras juntas formando um único elo pedagógico. Isso ocorre precisamente, em 1997, quando a ideia toma corpo e começam a aparecer as primeiras produções escritas sobre esse princípio, inclusive mesclando com a ideia de educação política – a arte como desvelamento político-ideológico.

202

Em 2004, aparece nas matérias de jornais o terceiro eixo da educação social do Axé que seria o *estético/artístico*. Precisamente a *arteducação* se configurando juntamente com os eixos político e pedagógico que corporificariam a noção de reconstrução da cidadania dos meninos e meninas em situação de risco social. Esse terceiro eixo, no entanto, se apresenta nas matérias jornalísticas sem vinculação com a base teórica adotada pela Instituição.

Nos artigos científicos, observamos que a educação continua sendo conceituada dentro da proposta freireana de educação; porém incorporando a noção de desejo nessas definições associando mesmo a educação à psicanálise, diferente das matérias de jornais em que a definição se dá pela metodologia da paquera pedagógica, namoro pedagógico e aconchego pedagógico – uma ação educativa que busca tirar os/as meninos/as das ruas. Quanto ao princípio educativo da arte, este aparece nos artigos, a partir de 2000, e traz uma elaboração mais de cunho subjetivista do que produtivo, no sentido de que a arte serviria para o processo de humanização e não apenas para ensinar uma arte como profissão, caso os meninos quisessem seguir alguma. Também surge na concepção de *arteducação* a ideia de desejo como elemento impulsionador do espírito estético-cultural dos/as meninos/as.



## 4.2. O diálogo pedagógico, desejo, ação, mediação e emoção

Nos projetos pedagógicos e de institucionalização do Axé como uma ONG de assistência à criança e ao adolescente em situação de risco social, encontramos indícios, pistas sobre a base epistemológica da pedagogia do Axé baseada nos princípios freireano, lacaniano, piagetiano, vygotskyniano e walloniano. As categorias *diálogo* e *desejo* são as mais frequentes num total de 81%, conforme demonstra a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1  
Demonstrativo das frequências das categorias encontradas nos projetos pedagógicos, relatórios, artigos e matérias de jornais sobre a educação social do Projeto Axé

CATEGORIAS	VARIÁVEIS								TOTAL DAS CATEGORIAS
	PROJETOS		RELATÓRIOS		ARTIGOS		JORNAIS		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
DESEJO	8	30	22	61	175	62	108	88	314
MEDIAÇÃO	0	0	0	0	9	3	2	2	11
DIÁLOGO	14	51	11	31	41	15	4	3	70
EMOÇÃO	0	0	0	0	10	4	0	0	10
AÇÃO	5	19	3	8	45	16	9	7	62
TOTAL DAS VARIÁVEIS	27	100	36	100	280	100	124	100	467

Fonte | Tabela elaborada pelo autor a partir do Software Excel

Constatamos que, desde o projeto de institucionalização do Projeto Axé, antes dos anos de 1990, já aparece a categoria diálogo como a fundante do processo pedagogia da Instituição.

Esse projeto de institucionalização traz como título: *Axé: uma terra nova para os meninos e as meninas de rua de Salvador*, anterior à década de 90 do século XX, afirmando que “[...] a metodologia será aquela amplamente utilizada no Brasil e divulgada pelo MNMMR, dentro e fora do país, que pode ser resumida em “[...] estabelecer um diálogo pedagógico e provocador na rua entre o educador e a criança.” (AXÉ..., 1989, p. 1). Percebemos que já



se encontrava, naquela época, uma concepção teórica para a educação que o Axé viria a implantar na Bahia, baseada nas ideias de Paulo Freire, o que vai se corporificar, de fato, em 1994, quando esse educador, ao colaborar na construção da proposta pedagógica do Axé, organiza o primeiro curso de formação de educadores sociais, chamado de *Seminário de Educadores de Rua*, onde são lançadas as bases dessa educação.

Essa é uma questão importante para o Axé, pois ele começa a pensar em uma educação que tivesse um princípio teórico libertador, como sinaliza Reis, em 1993, ao explanar sobre a proposta pedagógica do Axé, dizia que a incorporação da pedagogia libertadora no Axé pretendia trabalhar com a “[...] construção do conhecimento a partir da realidade cultural, política e socioeconômica dos grupos populares, em que simultaneamente é desenvolvida a capacidade crítica de interpretação do mundo, a consciência dos direitos e a capacidade de transformação.” (REIS, 1993, p. 14). Nas propostas pedagógicas iniciais do Axé, fica evidente que a sua educação se aliava a uma pedagogia de cunho mais crítico, para não dizer uma pedagogia mais socialista, mesmo que fosse da vertente do materialismo dialético e não ateu de Paulo Freire.

204

Nos relatórios anuais do Axé, não surge sistematizada a relação entre a base epistemológica e a prática educativa concreta. É o documento da Instituição em que menos aparecem as categorias que compõem a base epistemológica da pedagogia do Axé, com exceção da categoria *desejo*, que aparece 22 vezes, enquanto *mediação* e *emoção* não são citadas nos relatórios. Os relatórios de 1990 a 1995 relatam, de maneira vaga, as ações que levaram a institucionalização da unidade da fábrica de papel à parceria com a Banda de Música Olodum, à pesquisa sobre a escolaridade dos meninos(as), dentre outras ações.

No relatório de 1996, também está presente a reflexão da prática, porém sem o aprofundamento teórico necessário. Fala da etapa da paquera, namoro e aconchego pedagógicos e da função do educador que deve ser a de “[...] elaboração do projeto de vida que reverta a situação de rua [dos meninos (as)].” (RELATÓRIOS..., 1996, p. 16). Em 1999, a inserção da base epistemológica amplia e na relação com os três eixos educativos do Axé: sujeito de desejo, de direito e da cognição.



No Axé, a proposta pedagógica é orientada por uma concepção do educando como sujeito de desejos, de cognição e de direitos. Essas três dimensões distintas no processo de teorização revelam-se complementares e indissociáveis no plano da prática pedagógica. (RELATÓRIOS..., 1999, p. 2).

No relatório de 1997, aparece a teoria lacaniana e é o único que fala das funções do educador no interior do Axé, de sua formação e do que se espera dele em termos de atitude. Isto “[...] constitui um princípio fundamental para cada profissional se reciclar, se apropriar da base teórica necessária ao desenvolvimento da atividade educativa e principalmente saber manejar com eficiência a teoria e a prática.” (RELATÓRIOS..., 1997, p. 5).

Constatamos que, a partir de 2000, consta sempre nos relatórios o nome de Paulo Freire como reflexão da prática, principalmente quando da inserção do eixo arte-educação. Essa presença marcante do nome de Paulo Freire nos relatórios transparece que o Axé reconhece que tem uma dívida a esse intelectual pelo sucesso do Axé como uma instituição sólida de assistência à criança e ao adolescente em situação de risco. O Axé concorda que a sua perspectiva é “[...] realizar uma educação libertadora (como queria Paulo Freire), aproveitando o potencial de meninos e meninas sobreviventes da sociedade brasileira que lutam pela vida mesmo em condições miseráveis.” (RELATÓRIOS..., 2001, p. 4).

Evidenciamos, também, nos relatórios, a partir de 2000, um forte discurso por uma pedagogia revolucionária; aliás, o termo revolucionário é recorrente nesses relatos; são os únicos documentos da Instituição que falam de uma pedagogia revolucionária, inclusive tendo a arte como suporte dessa revolução, vejamos:

Ao reconhecer a arte como educação de si e não apenas como instrumento de educação. O Axé assume o caráter revolucionário, inovador e mobilizador que a arte tem na humanidade, ou seja, a arte é capaz de dar voz e de libertar o ser humano [...] mas, é educação libertadora da qual nos fala Paulo Freire que pode propiciar o espaço para a realização desse processo na formação das crianças, adolescentes e jovens. (RELATÓRIOS..., 2004, p. 4).



Uma questão precisa ser posta quando falamos no caráter revolucionário de uma teoria pedagógica. É aquela questão enigmática posta por Pistrak (2000) quando pergunta se é possível existir uma pedagogia revolucionária sem uma teoria revolucionária, sem um projeto histórico revolucionário ou como advoga Saviani (2008), que só uma pedagogia histórico-crítico seria capaz de revolucionar a educação de uma sociedade.

Na análise dos artigos, a categoria *desejo* é central, num total de 62% (Tabela 1), e aparece ora associada à teoria lacaniana, ora sem nenhuma explicitação teórica. Quando explicita a teoria de Lacan, é partindo da visão de terceiros que analisam o pensamento deste, como Dör (1992). Nos textos, o *desejo* não aparece associado à prática educativa do Axé, no sentido do *como se faz presente* nas etapas da paquera, namoro e aconchego pedagógico. E quando está associado é de maneira vaga sem explicitar metodologicamente a presença do desejo na prática. Isso fica evidente, no artigo de Carvalho (2000, p. 103), quando diz que “[...] hoje, depois de dez anos, contamos com definições mais claras. Por exemplo, institucionalmente o Axé incorpora à psicanálise como um dentre os referenciais teóricos para interpretação da realidade dos meninos e meninas.”

206

O *desejo* lacaniano associado a uma prática educativa, como a do Axé, configura-se num grande esforço de transposição teórica, às vezes aparece de maneira forçada, sem relação concreta com o vivido no Axé. Alias, essa dificuldade se deve ao fato do próprio Lacan reconhecer que o desejo não é algo aplicável em nenhuma situação social concreta, mas é algo do inconsciente ou que formou o inconsciente de todos os sujeitos. Significa que não importa de que indivíduos estejamos falando, seja ele excluído socialmente, ou não, todos são seres de *desejo*, *desejante*, como também são seres da *falta*. E que todos os humanos passariam pela fase do Complexo de Édipo, seja menino ou menina, cada um com sua diferenciação.

Nesse sentido, o próprio Carvalho (2000, p. 112) faz uma reflexão emblemática sobre a concepção de desejo na *Pedagogia de Desejo* ao perguntar “[...] de que desejo(s) se fala ao nomear a pedagogia desenvolvida no Axé de Pedagogia do Desejo?” Nessa reflexão, parece haver dúvidas que se trata do desejo em Lacan.

Já a categoria *diálogo*, embora com 15% (Tabela 1) do total de citações, é a que mais surge nos textos, concretamente associada à metodologia



da *paquera, namoro e aconchego pedagógico*, sendo considerada como aquela que possibilita o sucesso da Pedagogia do Desejo. Isso fica evidente na análise de Vilanova (2000, p. 137) quando afirma que “[...] é sem dúvida, o diálogo, a grande chave da atividade pedagógica desses educadores do Axé, é através dele que se estabelece de forma real e simbólica a relação educador-educando.” Mas, por outro lado, essa categoria aparece desvinculada da concepção freireana, surgindo na ideia de uma conversa entre pessoas do que propriamente um diálogo que estabelece a relação *Eu-Tu*, numa visão de Buber, e por extensão a de Freire quando fala da Pedagogia Dialógica.

Vilanova (2000, p. 137), ao falar sobre como ocorre o *diálogo* na Pedagogia do Desejo, deixa transparecer tal noção ao afirmar que “[...] na prática, a escuta está imbricada no diálogo pedagógico, no qual o educador devolve as questões postas pelo educando em forma de pergunta, problematizando a situação colocada com cuidado e firmeza.”

Nos artigos, embora apareça a matriz do pensamento de Paulo Freire que seria a humanista dialética, não explicita que dialética é essa, se seria hegeliana ou marxista ou em que tipo de humanismo se enquadra esse autor.

Nas matérias dos jornais e revistas, também constatamos que a categoria *desejo* assume lugar de centralidade, com 88% das citações, vindo em terceiro lugar o diálogo com apenas 3% (Tabela 1). Verificamos que todas as categorias aparecem descoladas de uma explicitação teórica maior, configurando-se, muitas vezes, em uma imprecisão e coerência. A primeira teoria associada à pedagogia do Axé é a de Paulo Freire, datada de 1993, mas sem uma explicitação do que é essa base, conforme consta na matéria da revista *Isto É*, quando diz a “[...] proposta pedagógica [...] baseada nas ideias de Paulo Freire, meu amigo e companheiro de projeto pelo UNICEF.” (O ESTRANHO..., 1993, p. 5).

As matérias dos jornais, quando falam nos três processos educativos: *paquera, namoro e aconchego pedagógico* não fazem menção a Paulo Freire, como fica evidente no discurso do jornal *Folha de São Paulo*, ao afirmar que “[...] o diálogo acaba sendo provocado pelos meninos e a partir daí começa o trabalho pedagógico.” (PROJETO..., 1993, p. 12). Em 1993, surge o termo *Pedagogia do Desejo*, mas sem relação com nenhuma teoria; esse esvaziamento permanece até 1997, quando ela se configura como a terceira base da teoria do desejo, explicitamente vinculado à psicanálise de Lacan.





A partir de 1999, o discurso do desejo está presente em todas as matérias dos jornais e revistas que abordam a ação do Axé. Também fica claro que a adoção do referencial de Lacan nessa pedagogia se deu em virtude da insuficiência das outras teorias no trato da questão do educar grupos socialmente marginalizados e com sérios problemas de ordem psíquica. Isso fica evidente na matéria da revista *Educacional* quando afirma:

A nossa pedagogia do desejo está dando resultados. Quando começamos, percebemos que nossas referências teóricas que na época, eram Paulo Freire, para a filosofia política da educação, e Jean Piaget, para a construção do conhecimento – eram insuficientes. Estava faltando alguma coisa [...] então fomos bater à porta da psicanálise para entender um pouquinho sobre como se dá a dinâmica do desejo no ser em formação [...]. Então, inserir em nossa pedagogia – foi o que nos levou a chamá-la de Pedagogia do Desejo. (EM BUSCA..., 2001, p. 2).

208

Verificamos que a categoria *diálogo* é predominante, apenas, nos projetos pedagógicos do Axé, enquanto a categoria *desejo* o é nos relatórios, matérias de jornais e artigos; a terceira, por ordem de importância, é a *ação* ou construtivismo. Em 1995, com o surgimento do Centro de Formação Carlos Vasconcelos, os relatórios evidenciam uma preocupação maior do Axé com a relação entre a teoria construtivista e a prática dos educadores, com os eixos articuladores da educação e assistência social da Instituição.

A formação sobre o construtivismo que trouxe a proposta do letramento como processo de iniciação do conhecimento mudou a lógica do Axé com relação a escolarização, trazendo a construção de uma sistematização de registro de trabalho e a análise dessa prática. A partir daí, em todas as atividades, passou-se a colocar esse registro da prática como uma pauta do dia. (RELATÓRIOS..., 1995, p. 9).

Esse relatório é o mais completo em termos de narrativa da base teórico-construtivista na relação com o letramento na concepção de alfabetizar os meninos e meninas de rua. Foram relatados, também, os cursos formativos para os educadores em que fica evidenciada uma forte tendência pela teoria



construtivista. Nos relatórios, os referenciais de Vygotsky e Wallon não são citados como base epistemológica da Pedagogia Social do Axé.

Já nos artigos, os referenciais de Vygotski e Wallon, através das categorias *mediação* e *emoção*, aparecem, respectivamente, numa porcentagem de 3% e 4% (Tabela 1), sendo que nos textos elas não são explicitadas mediante referencial dos seus fundadores, conforme fica claro na citação de Vilanova (2000, p. 128): "Piaget, Vygotsky e Wallon, entre outros, oferecem uma base de sustentação. No entanto, não sendo possível prescindir dos aspectos antropológicos e filosóficos, recorreremos a Paulo Freire." O que isso evidencia é que, dada a dificuldade de implementação da teoria da emoção e da mediação na prática educativa concreta do Axé, elas foram esquecidas, para não dizer descartada definitivamente. É interessante registrar que, em relação a Wallon, o seu nome é citado somente uma vez, o que sugere que essa base ficou, apenas, no *desejo* de sua institucionalização no Axé.

A categoria *ação*, com 16% das citações (Tabela 1), é sempre associada à teoria de Piaget, embora não explicita a matriz estruturalista desse autor ou, pelo menos, aborde de maneira vaga. Há um silêncio em torno disso que pode ser político ou mesmo desconhecimento da matriz filosófica do autor, entretanto ainda é uma teoria explicitada, pelo menos, em um dos textos, a partir do próprio teórico e de maneira correta. Ainda assim, não oferece condições para saber como ela acontece na prática educativa da Instituição, como, por exemplo, a associação entre os *estágios* de desenvolvimento e a prática educativa, ou ainda como ocorrem os processos de *reversibilização* cognitiva no ato educativo com os(as) meninos(as).

Nas matérias de jornais e revistas, a categoria *ação* aparece em segundo lugar com 7% (Tabela 1), e a *mediação* vem em quarto lugar com duas citações apenas contra nenhuma citação da categoria *emoção*. A teoria construtivista piagetiana surge, em 1993, como uma segunda base teórica da Pedagogia do Axé. Até 1997, como sinaliza o jornal *Saci*, o Axé já tinha estruturado a sua pedagogia "[...] baseada na antropologia urbana, psicanálise lacaniana e [na] pedagogia construtivista." (A METODOLOGIA..., 1995, p. 3). Essa base também é explicitada na revista *Educacional*, quando diz que "Paulo Freire, Piaget, Freud e Lacan [...] é o que melhor define a Pedagogia do Desejo." (EM BUSCA..., 2001, p. 1).



Enfim, nos discursos encontrados nos projetos pedagógicos, relatórios anuais de atividades, artigos científicos e matérias de jornais, verificamos, em linhas gerais, que a categoria *desejo* comportou um número expressivo de palavras e expressões relacionadas à teoria lacaniana. A categoria *ação* e *diálogo* foram, respectivamente, a segunda e a terceira a comportar um número expressivo de palavras relacionadas às teorias de Piaget e Paulo Freire. As categorias *emoção* e *mediação* foram as que menos aglutinaram palavras e expressões relacionadas às teorias de Wallon e Vygotski.

## 5. Crítica aos discursos encontrados nos documentos: entre contradições e equívocos epistemológicos

Nos conteúdos dos projetos, relatórios, artigos e materiais de jornais, encontramos sérias contradições e erros de fundo teórico em torno da base epistemológica da Pedagogia do Desejo. Ratificando, tanto nos relatórios como nos artigos e nas matérias jornalísticas, as teorias são explicitadas de maneira vaga, sem relação com a prática educativa concreta da Pedagogia do Social, por exemplo, as etapas da paquera, namoro e aconchego pedagógico são descritas empiricamente, sem o embasamento teórico instituído pelo Axé.

Nos relatórios, a principal contradição encontrada é quando surge a ideia de uma pedagogia revolucionária, mas ao mesmo tempo a de uma educação do “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a ter”, “aprender a estar”, típica da educação neoliberal. Vejamos o que diz o relatório de 1999:

A ação educativa visa o desenvolvimento da capacidade e a aquisição de conteúdos. A maior parte destes é tratada reiteradamente nas diferentes unidades e, na mesma unidade, nos diferentes módulos, com diferentes graus de amplitude, valorizando os conteúdos conceituais (aprender a fazer) e atitudinais (aprender a conviver) como determinantes e organizadores dos demais conteúdos. (RELATÓRIOS..., 1999, p. 4).

Esses elementos são muito mais de uma educação adaptadora às condições materiais postas pelo sistema capitalista do que implementar uma revolução contra o capitalismo, ou seja, não são pressupostos para além do capital como defende Mészáros (2005).



Nos artigos e livros, encontramos vários equívocos epistemológicos em torno da Pedagogia Social do Axé como, por exemplo, atrelar o construtivismo e a pedagogia freireana à matriz dialética histórica quando, na realidade, o construtivismo é da tradição estruturalista e a de Paulo Freire do humanismo dialético cristão e não ao materialismo histórico dialético ateu de Marx. Encontramos essas questões em Almeida (2003, p. 67) quando diz que “[...] tanto o construtivismo como a educação proposta por Paulo Freire estruturam-se sobre a vertente dialético-histórica, percebendo o homem como sujeito capaz de conhecer os objetos do mundo [...]”.

O mesmo ocorre na afirmação de que a visão de mundo de Piaget é humanista, sem explicitar qual é a visão de *humanismo* para o estruturalismo que seria o homem subordinado às estruturas sociais, biológicas e psíquicas dadas, sem poder de modificá-las, por um ato revolucionário: “[...] as proposições de Piaget e de Freire são concepções humanistas e humanizantes, embora a primeira seja predominantemente voltada para análise e a referência do desenvolvimento da inteligência [...]” enquanto a segunda, “[...] o *que fazer* emancipatório do homem.” (ALMEIDA, 2003, p. 68, grifo da autora).

Também isso se verifica entre a teoria de Piaget e a de Vygotski, quando afirmam ser este último um interacionista ou neoconstrutivista, como evidencia Almeida (2003, p. 73) ao dizer que “[...] do aprofundamento cognitivista do neoconstrutivista Vygotski, o Axé se aproveita do já explicitado princípio do homem *sujeito do saber* [...]” Vygotski se atrela à tradição dialética e não ao estruturalismo. Outro problema verificado é que faz uma tentativa de incorporar a ideia de *social* de Vygotski ao construtivismo piagetiano, porém sabemos que o social em Piaget é pelo viés biologicista e não cultural como na concepção vygotkiniana.

Esses e outros problemas relacionados às teorias de Piaget e de Vygotski já foram identificados por Duarte (2007), principalmente ao afirmar que alguns estudos negam o social em Piaget. Para Duarte, eles não explicitam que o social em Piaget é na perspectiva do modelo biológico, assim como a ideia de interação, ambos são naturalizados. Duarte (2007, p. 179) diz que “[...] isso não significa que o social esteja ausente das análises interacionistas de Piaget, mas, sim que, ao analisar o social pelo modelo interacionista, Piaget naturaliza o social [...]”, com essa visão, os educadores brasileiros cometem um equívoco de denominar de “[...] sóciointeracionismo [...] a teoria de Vygotski.”



Das categorias, a mais fragilizada é o da *mediação* que se manifesta ora associada, ora não a Vygotsky. E quando está associada a ele é de uma forma esvaziada da matriz materialista histórico-dialética. Cometem equívocos como, por exemplo, atrelar a ela a possibilidade de potencializadora da *Zona de Desenvolvimento Proximal* a prática do desejo, quando esta não é passível de aplicação, essa noção mais se aproximaria do diálogo pedagógico, mas que não é explicitado, bem como as outras etapas da Pedagogia Social do Axé, como o namoro e o aconchego pedagógico.

Duarte sinaliza para o fato de que esse é um erro perceptível entre os estudiosos de Vygotski, como Marta Korl de Oliveira, Teresa Cristina Rego, Isilda Palangana. Isso acontece devido ao ideário do “aprender a aprender” do neoliberalismo que procura esvaziar a teoria de Vygotsky e, ao mesmo tempo, aproximá-la da piagetiana, eliminando o caráter contraditório entre elas; quando, na realidade, há matrizes diferentes e, conseqüentemente, com visão de homem e de mundo diferente, bem como de processos cognitivos também diferentes, pelo menos, em sua gênese – o que não significa que não existam marcas psicológicas semelhantes entre elas.

212 A concepção de Piaget se insere, como afirma Azenha (1997, p. 18), no “[...] modelo biológico de troca entre o organismo e o ambiente, fruto dos seus estudos biológicos com os moluscos.” O que o levou a responder *como se conhece algo* – as correntes empiristas (acreditavam que a experiência era que formava o conteúdo cognitivo do ser humano); as inatistas (que defendiam que os seres humanos já nasciam com as condições cognitivas definidas), pois essas não davam conta de tal explicitação. Piaget não aceita essas explicações, embora não negue o papel das experiências e de alguma estrutura cognitiva fixa; ele parte para construir um outro modelo que advoga que a cognição se desenvolve baseada em estágios evolutivos.

A teoria de Piaget é interacionista enquanto a de Vygotski é socio-cultural, esta defende a interação entre os indivíduos como processo de aprendizagem-desenvolvimento, diferente da concepção de Piaget, como assinala Duarte (2007, p. 179): “[...] empregar o modelo teórico interacionista é a mesma coisa que focalizar este ou aquela forma de interação entre indivíduos e meio; utilizar o modelo interacionista é aceitar a classificação derivada da biologia.” Isso porque esse modelo procura naturalizar o social tirando-o do contexto histórico humano. Duarte (2007, p. 179) é incisivo na afirmação de que construtivismo é diferente de sociohistórico: “[...] por essa



razão, constitui-se num equívoco a denominação *sociointeracionismo* dada por psicólogos e educadores brasileiros à teoria de Vygotski [...]", pois é claro e evidente que eles pertencem a matrizes contraditórias que socialmente defendem projetos de sociedade diferentes: um, o Projeto Histórico Capitalista; o outro, o Projeto Histórico Socialista.

Outro equívoco epistemológico encontrado em um dos artigos foi a tentativa de descolar a ideia de prontidão no processo de alfabetização com a noção de desejo; ambas são da matriz estruturalista, portanto não se contradizem, como afirma Carvalho (199?, p. 86), ao dizer que "[...] a ideia de prontidão também se opõe a um trabalho com o desejo, que por sua natureza inconsciente não se enquadra nesta categoria." A prontidão parte da concepção de *potencialização* das estruturas cognitivas para que a criança esteja pronta para o processo de letramento. Uma questão para reflexão filosófica surge: será que a ideia de desejo, do meu desejo ser o desejo do outro não é uma forma de prontidão?

As matérias dos jornais incorrem em erros, como relacionar a teoria de Lacan à de Paulo Freire e deste à de Piaget, e o caso mais grave é quando afirma que o construtivismo é uma metodologia e não uma teoria, e associa o construtivismo apenas a Emília Ferreiro. Encontramos esse erro na matéria do jornal *Correio da Bahia* (PROJETO..., 1994, p. 12), quando diz que "[...] a síntese das propostas pedagógicas do método construtivista de Emília Ferreiro e de Paulo Freire servem de base para os profissionais que lidam diretamente com as crianças e adolescentes em situação de risco [...]" do Projeto Axé.

Outra afirmação incorreta é dizer que o método de Paulo Freire faz parte do construtivismo piagetiano quando, na realidade, Freire trabalha com o jovem e adulto sem uma preocupação com as questões cognitivas, mas políticas. Claro que não negamos que o método de alfabetização em Freire não busque a construção do conhecimento politicamente crítico, cognitivamente centrado na aprendizagem do sujeito; daí afirmar estar dentro da teoria construtivista, não, pois esta é da ordem estruturalista e não da dialética. Pensar uma teoria da aprendizagem no referencial de Freire só é possível a partir do pensamento vygotskiniano.

O construtivismo aparece nessa matéria numa visão de desprestígio e descaracterizado de uma concepção científica que tem todo um rigor; e isso se verificou, também, de maneira mais acentuadamente quando o jornal



*Bahia Hoje* (PEDAGOGIA..., 1993, p. 11) chama o construtivismo de tupiniquim: “[...] a pedagogia do desejo [...] baseada no construtivismo tupiniquim, revisado pela equipe de educadores e psicólogos que trabalham no Axé.” A questão é saber o que significa o construtivismo tupiniquim, se existem vários deles formulados por autores diferentes ou discípulos de Piaget. O certo é que, segundo Azenha (1997), o construtivismo é uma teoria que dá uma explicação de como ocorre, mentalmente, a construção do conhecimento e das estruturas cognitivas que permitem o estabelecimento desse conhecimento.

Uma incerteza em relação à Pedagogia do Desejo verificada nas matérias é quando ora associa a Pedagogia do Social do Projeto Axé a um método, ora a uma teoria. Percebe-se que não existe clareza do que é mesmo essa pedagogia. Essa incerteza fica mais evidente em duas matérias, respectivamente a primeira do *Jornal de Brasília*, e a segunda da revista *Educacional*:

O método adotado pelo Axé para seduzir as crianças e adolescentes foi chamado de Pedagogia do Desejo. De Jean Piaget e Paulo Freire aí presentes. (AXÉ PARA..., 1994, p. 8).

[...]

Os referenciais teóricos eram Paulo Freire e Jean Piaget [...]. Mais tarde, foram incorporados conceitos desenvolvidos pelos psicanalistas Sigmund Freud e Jacques Lacan. Deles aprendemos que a dinâmica do desejo no ser humano, incorporada à pedagogia do desejo, síntese da metodologia do Projeto Axé. (EM BUSCA..., 2001, p. 47).

Julgamos importante assinalar que tal incerteza se verifica quando não percebemos uma teorização sobre a categoria práxis, pois esta só se manifesta uma vez em uma das matérias jornalísticas, mas sem relação com a filosofia da práxis. Consideramos estranho esse silenciar em torno da práxis, porquanto uma pedagogia que se autoproclama emancipatória e que bebe na fonte de Freire deveria vir com alguma teorização sobre ela, mostrando as relações concretas da ação educativa de rua.



## 6. Conclusão

Esses resultados mostram um discurso sobre a base epistemológica da pedagogia social contraditória e equivocada, o que nos leva a questionar se é possível existir uma prática educativa com uma epistemologia tão eclética como a do Projeto Axé; com matrizes filosóficas de visão de mundo e de homem bastante diferenciadas entre si, como é o caso do estruturalismo de Piaget e de Lacan, bem como o humanismo dialético não ateu de Paulo Freire, ou ainda o materialismo histórico dialético de Vygotski e de Wallon.

Este estudo de análise documental nos ajudou a compreender os discursos instituídos sobre essa educação no âmbito do Projeto Axé, de maneira que ficou evidente não só um ecletismo epistemológico, como um discurso frágil, contraditório e equivocado em torno dessa base. Isso indica um necessário retorno a essas matrizes por parte dos educadores e gestores dessa Instituição para dirimirem tais dúvidas, equívocos e contradições e, ao mesmo tempo, refletir sobre as suas práticas educativas de maneira que possam decidir os rumos epistemológicos de sua educação social.

## Referências

ADAD, Shara. A filosofia dos educadores de rua. In. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 28., 2005, Caxambu, Minas Gerais. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunião/28/texto/gt6/g1061220inet.rtf>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

A METODOLOGIA única do Axé. **Jornal Saci**, Salvador, p. 11, nov. 1995.

ALMEIDA, Fernanda Gonçalves. **De olho na rua**: o axé integrando crianças em situação de risco. Salvador: EDUFBA, 2003.

AXÉ, uma terra nova para os meninos e as meninas de rua de salvador. **Terra Nova**: MNMMR/Projeto Axé. Salvador: MNMMR, 1989.

AXÉ para um belo projeto. **Jornal de Brasília**, Brasília, p. 5, 26 jul. 1994.

AZENHA, Maria. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1997.





BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**. Lisboa: Presença, 1976.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 1974.

CARO, Sueli. **O educador social**: proposta de formação e descrição do perfil psicológico. 2003, 203f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

CARVALHO, Marcus. **A lógica do desejo na dinâmica do encaminhamento**. Salvador: Projeto Axé: Centro de Formação: Biblioteca Capitães da Areia, [1997]. (Texto não publicado).

\_\_\_\_\_. O desejo na pedagogia do desejo. In: BIANCHI, Ana (Org.). **Plantando Axé**: uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Antonio. **Por uma pedagogia da presença**. Petrópolis: Vozes, 1991.

216 DÍAZ, André Soriano. Uma aproximação pedagógica-educação social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa (Portugal), n. 7, v. 2, p. 91-104, 2006.

DÖR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como uma linguagem. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução Maria Isaura Pereira Queiroz. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

EM BUSCA do desejo perdido. **O Educacional**, Curitiba, Portal Educacional do Sistema Positivo, 2001. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevista/0057asp>>. Acesso em: 16 abr. 2001.

FERMOSO, Paciano. **Pedagogia social**: fundamentação científica. Barcelona (Espanha): Helder Editorial, 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LACAN, Jacques. **O seminário 1**: os escritos técnicos de Freud. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_. **O seminário 3**: as psicoses. Tradução Aloísio Meneses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

\_\_\_\_\_. **O seminário 7**: o avesso da psicanálise. Tradução Antonio Quinete. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. **O seminário 4**: a relação de objeto. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

\_\_\_\_\_. **O seminário 20**: mais ainda. Tradução Marcus Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

\_\_\_\_\_. A significação do falo. In: **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **O seminário 5**: a formação do inconsciente. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 4. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.



MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Walter. **Educação social de rua**: as bases políticas e pedagógicas populares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O ESTRANHO no ninho: Cesare de La Rocca, um italiano que trabalha no unicef. **Revista Isto é**, São Paulo, p. 16, 24 mar. 1993.

PEDAGOGIA do desejo é mola mestra do Projeto Axé. **Jornal Bahia Hoje**, Salvador, p. 5, 10 maio. 1993.

PEREIRA, Antonio. A educação profissional oferecida aos adolescentes "em situação de risco social": uma retrospectiva histórica do ensino de ofícios manufatureiros. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, n. 14, p. 65-80, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. O modelo de educação profissional da FUNDAC no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em situação de rua". In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 55., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SBPC/UFPE, 2003. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. A educação social de rua é uma práxis educativa? **Revista de Ciências da Educação**, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, v. 11, n. 21, p. 481-500, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://200.206.4.13/ojs/index.php/rce/index>>. Acesso em: 2 dez. 2009.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução Nathanael Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **El estructuralismo**. Tradução João Garcia-Bosch. Barcelona (Espanha): Oikos-Tau, 1974.

\_\_\_\_\_. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Tradução Marion Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.

\_\_\_\_\_. **Problemas de psicologia genética**. Tradução Nathanael Caixeiro. São Paulo: Abril, 1983. (Os Pensadores).

PISTRAK, Moises Melonovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.



PROJETO retira meninos das ruas em Salvador. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 12, 4 maio. 1993.

PROJETO Axé faz. **Jornal Correio da Bahia**, Salvador, p. 3, 27 set. 1994.

PROJETO Axé e a imaginação contra a miséria. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 10, 19 set. 1995.

REIS, Ana Bianchi. **Projeto**: o axé da Bahia. Salvador: Projeto Axé, 1993.

RELATÓRIOS anuais de atividades do axé. Salvador: Projeto Axé, 1990-2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Aline. **Entre a história e a utopia**: o educador de rua no Projeto Axé. 2007, 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

YIGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto; Luis Barreto e Solange Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: YIGOTSKY, Lev Semyonovitch; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Aleixei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria Villalobos. São Paulo: Ícone - Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **A transformação socialista do homem**. Tradução Roberto Barros. São Paulo: PSTU, 2005. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br>>. Acesso em: 27 set. 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Ana Besse. Lisboa: Edições 70, 1981.



\_\_\_\_\_. **As origens do pensamento na criança**. Tradução Doris Oinheiro e Fernanda Braga. São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. **Origens do caráter na criança**. Tradução Maria Lenk. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

\_\_\_\_\_. A atividade própria plástica. In: WEREBE, Maria Jose Gracia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Org.). **Henri Wallon**. Tradução Elvira Souza Lima. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta**. Tradução Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2007.

VALE, Maristela. **Os modus de ser-sendo educadores e educandos num contexto de educação social**: um estudo fenomenológico-existencial acerca do Programa "Crer com as mãos". 2007, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

VILANOVA, Valda Cecília Abud. O Axé e o sujeito do conhecimento. In: BIANCHI, Ana (Org.). **Plantando axé**: uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2000.

220

Prof. Dr. Antonio Pereira  
Universidade do Estado da Bahia | Campus XV | Cidade de Valença  
Departamento de Educação  
Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Epistemologia da Educação Social  
Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão | NUPEX | DEDCXV  
E-mail | antonyopereira@yahoo.com.br

Recebido 04 fev. 2010

Aceito 08 set. 2010



## Anexos

Quadro 1  
Demonstrativo dos projetos pedagógicos e relatórios que falam sobre a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé

Qtd	TIPO DE DOCUMENTO
	PROJETOS E RELATÓRIOS
1	AXÉ, uma terra nova para os meninos e as meninas de rua de Salvador. Terra Nova: MNMMR: Projeto Axé, Salvador, 1989?
2	SÍNTESE DA PROPOSTA pedagógica do Axé. Salvador: Projeto Axé, 1993?
3	BIANCHI DOS REIS, Ana. Projeto: O Axé da Bahia. Salvador: Projeto Axé, 1993.
4	RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO AXÉ (1990-2007)
5	RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ (1995-1996)
6	RELATÓRIO INTERNO SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO AXÉ (2000-2007)

Fonte | Quadro elaborado pelo autor a partir da organização e análise das matérias

221

Quadro 2  
Demonstrativo dos livros e artigos de revistas científicas que falam sobre a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé

Qtd.	TIPO DE DOCUMENTO
	LIVROS, REVISTAS CIENTÍFICAS E NÃO CIENTÍFICAS
	<b>Artigos em livros</b>
1	CARVALHO, Antonio Candido. Pedagogia de rua: princípios extraídos de uma análise de prática. In. GROSSI, Esther Pilar; BARDIN, Jussara (Org.). <i>Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem</i> . 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 103-123.
2	CARVALHO, Antonio Candido. O desejo na pedagogia do desejo. In. REIS, Ana Maria Bianchi. (Org.). <i>Plantando Axé: uma proposta pedagógica</i> . São Paulo: Cortez, 2000. p. 99-126.



3	VILANOVA, Valda Cecilia Abud. O Axé e o sujeito do conhecimento. In: REIS, Ana Maria Bianchi (Org.). <i>Plantando Axé: uma proposta pedagógica</i> . São Paulo: Cortez, 2000. p. 127-162.
4	RODRIGUES, Luzania. Cap. 3 <i>O Axé dos meninos: proposta pedagógica, organização e projeto da ONG</i> . Pivetes e meninos de rua: um estudo sobre o Projeto Axé e os significados da infância. Salvador: EDUFBA, 2001.
5	ALMEIDA, Fernanda Maria Gonçalves. <i>De olho na rua: o Axé integrando crianças em situação de risco</i> . Salvador: EDUFBA, 2003.
<b>Artigos em revistas científicas</b>	
6	ALMEIDA, Fernanda G; CARVALHO, Inaía. O Projeto Axé: relato de uma experiência. <i>Caderno CRH</i> , Salvador, CRH – UFBA, n. 23, p. 76-97, 1995.
7	CAMPELO, Cristina M. T. <i>Centro Projeto Axé: atuação e metodologia de ação</i> . Revista Conjuntura e Planejamento, Salvador, SEI, n. 29, p. 16-19, out. 1996.
8	RAMOS, Alba R. N; ALMEIDA, Fernanda G. Educação e diferenciação: o Projeto Axé e o Programa Cidade Mãe como alternativas integradoras de crianças carentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 20., São Paulo, <i>Anais...</i> 1996.
9	VILANOVA, Edvalda Cecilia. Abud. A relação educador-educando no Projeto Axé. <i>Educação em Revista</i> , Curitiba, v. 15, p. 1-5, jun./dez. 1999.
10	A PALAVRA mágica é política. Revista CEAP, Salvador, n. 35, p. 3-4, set./dez. 2002.
<b>Artigos revistas não científicas</b>	
11	O ESTRANHO no ninho: Cesare de La Rocca, um italiano que trabalha no Unicef. Revista Isto é, São Paulo, 24 mar. 1993.
12	A METODOLOGIA única do Axé. <i>Jornal Saci</i> , Salvador, p. 2, nov. 1995.
13	PROJETO AXÉ em parceria com o grupo Ache. Revista Prodoctor, mar. 1997.
14	O AXÉ DA BAHIA: uma energia criadora e transformadora. Revista objetiva, Salvador, p. 5-6, jul./set., 1998.
15	EM BUSCA DO DESEJO perdido. Revista eletrônica o educacional. Disponível em: < <a href="http://www.Educacional.com.br/entrevista/0057.asp">www.Educacional.com.br/entrevista/0057.asp</a> >. Acesso em: 15 abr. 2001.

Fonte | Quadro elaborado pelo autor a partir da organização e análise das matérias



**Quadro 3**  
 Demonstrativo das matérias de jornais do Estado da Bahia que abordaram em suas matérias a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé

Qtd.	TIPO DE DOCUMENTO
	JORNAIS DO ESTADO DA BAHIA
	<b>Jornal Correio da Bahia</b>
1	PROJETO AXÉ pede apoio financeiro. Jornal Correio da Bahia, Salvador, p. 8, 27 jul. 1995.
2	VOCÊ FAZ sua parte pelos meninos carentes? O Axé já fez a dela. Jornal A Tarde, Salvador, p. 12, 12 maio. 1997.
3	ATACANTE ALEMÃO visita Projeto Axé e faz doação. Correio da Bahia, Salvador, p. 5, 10 jul. 1998.
4	PRÓDIGO de Florença. Jornal Correio da Bahia, Salvador, p. 7, 22 abr. 2001.
5	PROJETO AXÉ completa hoje 13 anos de trabalho social. Jornal Correio da Bahia, Salvador, p. 3, 01 jun. 2003.
6	PROJETO Axé faz turnê na Itália. Jornal Correio da Bahia, Salvador, p. 10, jul. 2004.
7	QUINZE anos de Axé. Jornal Correio da Bahia, Salvador, p. 11, jan. 2005.
	<b>Jornal Bahia Hoje</b>
8	PEDAGOGIA do desejo é mola mestra do Projeto Axé. <i>Jornal Bahia hoje</i> , Salvador, p. 12, 10 maio. 1993.
9	Projeto Axé – metodologia é repassada. <i>Bahia Hoje</i> , Salvador, p. 10, 27 set. 1994.
10	PROJETO AXÉ faz Correio da Bahia, Salvador, p. 3, 27 set. 1994.
	<b>Jornal A Tarde</b>
11	PROJETO AXÉ já empregou 417 meninos em empresas. Jornal A Tarde, Salvador, p. 14, 4 out. 1994.
12	PROJETO Axé exporta modelo. Jornal A Tarde, Salvador, p. 6, 26 mar. 1995.
13	DESEJO logo existo. Jornal A Tarde, Salvador, p. 4, 17 de nov. 1998.
14	PROPOSTA pedagógica do Axé é lançada. Jornal A Tarde, Salvador, p. 8, 22 ago. 2000.
15	AXÉ buzu de volta as ruas. Jornal A Tarde, Salvador, p. 6, 1 jul. 2005.
16	15 ANOS de Axé, Jornal A tarde, Salvador, p. 5, 27 jul. 2005.

Fonte | Quadro elaborado pelo autor a partir da organização e análise das matérias





## Quadro 4

Demonstrativo das matérias de jornais de outros Estados da Federação que abordaram em suas matérias a base epistemológica da Pedagogia Social do Projeto Axé

Qtd.	TIPO DE DOCUMENTO
	JORNAIS DE OUTROS ESTADOS
1	PROJETO RETIRA meninos das ruas me Salvador. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 13, 4 maio. 1993.
2	O PROJETO Axé cativa meninos de rua. O Globo, São Paulo, p. 10, 9 maio. 1993.
3	CESARE LA ROCCA acredita que empresários podem pressionar poder para mudança do ensino. Fortaleza, p. 2, 14 set. 1993.
4	AXÉ para um belo projeto. Jornal de Brasília, Brasília, 26 jul. 1994.
5	PROJETO AXÉ e a imaginação contra a miséria. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 18, 19 set. 1995.
6	PAULO FREIRE crítica ensino neoliberal. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 11, 7 out. 1996.
7	FREIRE e axé ensinam crianças a sonhar. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 8, 13 out. 1996.
8	15 ANOS de Axé. Folha Dirigida, Rio de Janeiro, p. 3, 21 a 27 jun. 2005.
9	PAQUERA PEDAGÓGICA. Jornal Aprendiz. São Paulo, p. 1, 16 set. 20006. Disponível em: < <a href="http://www2.ovol.com.br/aprendiz/n_idos_o41100htm">http://www2.ovol.com.br/aprendiz/n_idos_o41100htm</a> >. Acesso em: 15 jan. 2007.

Fonte | Quadro elaborado pelo autor a partir da organização e análise das matérias



# O Tribunal de Contas de Pernambuco e seus procedimentos de contabilização de receita e despesa em manutenção e desenvolvimento do ensino

The Audit Office of the Brazilian State of Pernambuco and its procedures to check revenue and expenditure on education

Nicholas Davies  
Universidade Federal Fluminense

## Resumo

O artigo examinou os procedimentos adotados pelo Tribunal de Contas de Pernambuco para verificar as receitas e despesas em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e constatou o seguinte. Na contabilização da receita, por exemplo, verificou que o TC, entre outras falhas, equivocou-se ao não incluir a dívida ativa de impostos e suas multas e juros de mora durante muitos anos nem mencionar receitas adicionais ao percentual mínimo de 25% dos impostos, como a do salário-educação, convênios e outras. Porém, na contabilização das despesas, apontou corretamente equívocos das contas estaduais, como a de o governo estadual não segregar as despesas pagas pelo Fundef das pagas com os demais recursos da educação, impedindo a verificação pelo Tribunal de Contas (TC). Criticou a contabilização dos inativos como MDE, mas continuou aceitando essa prática do governo estadual.

Palavras-chave: Financiamento da educação. Tribunal de Contas de Pernambuco. Contas estaduais de educação de Pernambuco.

## Abstract

The article has examined procedures adopted by the Audit Office of the Brazilian State of Pernambuco to check revenue and expenditure on maintenance and development of education (MDE) and found the following. In the calculation of revenue, for instance, the Office made a mistake when it did not include tax in arrears and their fines and interest for many years and did not mention additional revenue to the minimum percentage of 25% of taxes constitutionally linked to education. In the calculation of expenses, it correctly indicated mistakes in State government accounts, such as the fact that the State government has not separated expenses paid by Fundef (a fund linked to one segment of education) from expenses paid by other funds linked to education in general, thus preventing proper audit work by the Audit Office. Although the Office was critical of paying retired education personnel with funds linked to education, it continued accepting this practice by the State government.

Keywords: Education funding. Audit office of the Brazilian state of Pernambuco. State education accounts of Pernambuco.



## 1. Introdução

Este artigo examina os procedimentos adotados pelo Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco na verificação da aplicação dos recursos vinculados à educação, sendo parte de uma pesquisa sobre o papel dos Tribunais de Contas (TCs) do Brasil nessa verificação. Foi suscitada pela experiência do autor na análise da aplicação da verba da educação por governos estadual e municipais do Rio de Janeiro e na sua fiscalização por parte do TC do Estado do Rio de Janeiro. (DAVIES, 2000, 2001a). Essa experiência revelou, entre outras coisas, que a interpretação adotada pelos TCs quanto às receitas e despesas vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (MDE) nem sempre coincide com o que parece estar na letra e no espírito da lei. Isso é importante porque os governos estaduais e municipais procuram seguir (quando o fazem, é claro!) as orientações dos TCs na sua prestação de contas, e não, necessariamente, as disposições da LDB ou de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Daí a importância do estudo dessas interpretações para a avaliação menos imprecisa dos recursos vinculados à MDE.

226 Esta pesquisa foi iniciada, em 1998, (DAVIES, 2001a) e procurou obter as normas editadas pelos TCs desde a Lei Federal nº 7.348, de 1985, que regulamentou a Emenda Constitucional Calmon, de 1983, restabelecendo a vinculação de recursos para a educação, eliminada pela Constituição imposta pela ditadura militar em 1967. A Lei nº 7.348 foi tomada como marco inicial porque, desde 1967, não havia vinculação constitucional de recursos (restabelecida apenas para os municípios pela Emenda Constitucional nº 1, em 1969) e porque ela vigorou, integralmente, até dezembro de 1996 (quando foi promulgada a LDB) e parcialmente a partir de janeiro de 1997, segundo a interpretação dada pelo Parecer nº 26 de 1997 do CNE. (BRASIL, 1997). Basicamente, essa Lei nº 7.348 foi importante porque definiu as receitas e despesas vinculadas à MDE, conceito que mereceu uma definição menos elástica do que a permitida pela função orçamentária de 'Educação e Cultura', prevista na Lei Federal nº 4.320, de 1964, que normatiza a elaboração e execução de orçamentos públicos. Desde 2001, essa função foi dividida em duas: uma para a educação (designada pelo número 12); e outra para a cultura.

Outras referências legislativas foram as Emendas Constitucionais 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental



e de Valorização do Magistério (Fundef), em setembro de 1996, e 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em dezembro de 2006, e as Leis 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.424 (que regulamentou o Fundef), ambas de dezembro de 1996, e a 11.494 (que regulamentou o Fundeb).

Também era nosso desejo examinar pareceres concretos do TC sobre contas de governos estadual e municipais, uma vez que nossa experiência no Estado do Rio de Janeiro revelara a não coincidência de procedimentos recomendados pelo TC e os efetivamente seguidos pelos seus técnicos e conselheiros.

Basicamente, as informações e documentos que procuramos obter junto ao TC foram as seguintes:

1. Legislação federal, estadual ou municipal adotada pelo TC para a averiguação das receitas e despesas vinculadas à educação ou, mais precisamente, à MDE, conforme definida na Lei nº 7.348, de 1985, e nos artigos 70 e 71 da LDB. Queríamos saber, por exemplo, o percentual mínimo que o TC considerava correto, no caso de o percentual das Constituições estaduais e leis orgânicas ser superior aos 25% previstos na Constituição Federal (CF) de 1988. Essa indagação foi suscitada pela experiência no Estado do Rio de Janeiro, em que prefeituras (por exemplo, Petrópolis, São Gonçalo) cujas leis orgânicas fixavam um valor superior aos 25% alegavam que o percentual válido era o da CF, não o das leis orgânicas, e contavam com a interpretação favorável do TCE. Além disso, o governo estadual do Rio de Janeiro (na gestão de Brizola, um governante supostamente sensível à causa da educação) havia obtido, em 1993, liminar do Supremo Tribunal Federal suspendendo a eficácia do percentual mínimo de 35% fixado na Constituição Estadual de 1989, o que significou, na prática, a aceitação dos 25% pelo TCE.
2. Instruções e normas internas elaboradas pelo TC para o cálculo das receitas e despesas vinculadas à MDE desde a Lei nº 7.348. Tais instruções são fundamentais porque os governos estaduais e municipais procuram seguir (quando lhes interessam, é claro)

os procedimentos nelas contidos, não necessariamente a CF, a Estadual ou a Lei Orgânica ou a legislação educacional.

3. Definição dos impostos que compõem a base de cálculo do percentual mínimo. Queríamos saber sobretudo se eram computados as multas e juros de mora dos impostos, a receita da dívida ativa de impostos (DAI), sua atualização monetária e as multas e juros de mora sobre a DAI.
4. Contabilização dos ganhos, complementação federal e rendimentos financeiros com o Fundef/Fundeb, receitas do salário-educação, convênios de natureza educacional (merenda e outros), e receitas de serviços prestados por instituições educacionais e operações de crédito para a educação. Eram/são contabilizados como parte do percentual mínimo ou como acréscimos a ele? Esse cálculo é importante porque, muitas vezes, os governos omitem tais receitas ou as incluem na base de cálculo do percentual mínimo, quando o correto é acrescentá-las integralmente ao mínimo.
5. Critérios de cálculo do valor devido em educação: valores nominais ou valores reais, ou, em outras palavras, os valores devidos são corrigidos monetariamente? Esses critérios são fundamentais numa época de inflação alta e mesmo após a decretação do Plano Real, em julho de 1994, porque a inflação persistiu, embora relativamente baixa.
6. Definição de despesas consideradas como MDE. É fundamental a clareza sobre essa definição porque não raro os governos confundem tais despesas com as realizadas na função orçamentária 'Educação e Cultura', modificada para 'Educação' a partir de 2001, mais ampla do que o conceito de MDE, ou com o órgão responsável pela educação.
7. Critérios de cálculo das despesas em MDE – valores empenhados, liquidados ou pagos no ano. Essa diferenciação é fundamental porque não é incomum os governos considerarem os valores empenhados como os aplicados no ensino mas cancelarem uma parte de tais empenhos no exercício seguinte, fraudando, assim, os valores supostamente aplicados no ensino.



8. Procedimentos adotados pelo TC tendo em vista a implantação obrigatória do Fundef em 1998 e do Fundeb em 2007.

Entendemos que as receitas vinculadas à educação são as seguintes:

- a) no mínimo 25% (ou o percentual maior previsto em Constituições Estaduais e Leis Orgânicas municipais, conforme estipula a LDB) de todos os impostos (inclusive as multas e juros de mora de impostos, a receita da dívida ativa de impostos e suas multas e juros de mora), mais
- b) o ganho com o Fundef ou o Fundeb (ou seja, a diferença positiva entre a contribuição para esses fundos e a receita com eles), a complementação federal para os dois fundos e o rendimento financeiro com eles, contabilizáveis como acréscimos ao percentual mínimo, mais
- c) as receitas integralmente vinculadas à educação (salário-educação, convênios, programas e demais repasses, sobretudo federais, etc., e operações de crédito vinculadas à educação) e os rendimentos financeiros com elas auferidos, também contabilizáveis como acréscimos ao percentual mínimo.

Vale lembrar que as receitas com o Fundef ou o Fundeb não devem ser confundidas com ganhos, os quais só acontecem quando a receita dos governos com esses fundos é superior à sua contribuição para eles. Nesse caso, devem ser contabilizados como acréscimos ao percentual mínimo. Porém, quando há perdas (ou seja, quando a receita é inferior à contribuição), elas devem ser contabilizadas dentro do percentual mínimo. Nesse cálculo, não entram a complementação federal e o rendimento financeiro com os fundos, sempre contabilizados como acréscimos ao percentual mínimo, mesmo quando há perdas.

As despesas, por sua vez, se vinculam a essas receitas acima, devendo se classificar como MDE, conforme definida nos artigos 70 e 71 da LDB. As despesas pagas pelas receitas (c), mesmo classificadas de MDE, não são contabilizáveis no percentual mínimo ou nas receitas adicionais (ganho, complementação e rendimento financeiro) oriundas do Fundef ou Fundeb. As despesas pagas com as receitas (a) e/ou (b) tiveram/têm as seguintes particularidades:

1. de 1989 até 1996, pelo menos, 12,5% (a metade dos 25%) da receita (a) deveriam ter sido aplicados pelos Estados, Distrito Federal (DF) e municípios na erradicação do analfabetismo e na

universalização do ensino fundamental, conforme determinado pelo Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988;

2. de 1997 a 2006, pelo menos, 15% (60% dos 25%) dos impostos deveriam ter sido aplicados por tais esferas de governo **apenas na universalização do ensino fundamental**, sendo que 15% de alguns desses impostos compuseram o Fundef (implantado obrigatoriamente apenas em 1998), dividido entre o governo estadual e prefeituras de cada Estado de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular, bem como o peso de cada tipo de matrícula (1ª a 4ª, 5ª a 8ª, zona urbana, zona rural, educação especial). Da receita com o Fundef, pelo menos 60% deveriam ter sido destinados à remuneração dos professores (segundo a Emenda Constitucional 14 de 1996) ou dos profissionais do magistério (de acordo com a Lei nº 9.424, de 1996) em exercício no ensino fundamental.
3. entre 1997 e 2006, os impostos restantes (no máximo 10%) poderiam ser utilizados em qualquer nível ou modalidade de ensino, com a única exceção dos municípios, que só poderiam aplicá-los no ensino fundamental e na educação infantil, conforme previsto no art. 11 da LDB.
4. com a implantação do Fundeb (em 2007), constituído de percentuais provisórios de impostos em 2007 e 2008 e definitivos (20%) em 2009, as despesas estaduais e municipais pagas pelo percentual mínimo de impostos se dividem em dois grupos. O primeiro são as do Fundeb: as estaduais só podem ser empregadas no ensino fundamental e médio, enquanto as municipais se destinam somente à educação infantil e ao ensino fundamental. Da mesma forma que no Fundef, pelo menos 60% do Fundeb se destinam à remuneração dos profissionais do magistério em exercício na educação infantil e no ensino fundamental (caso dos municípios) e no ensino fundamental e no ensino médio (caso dos Estados). O segundo grupo é formado por dispêndios financiados pela parcela restante dos impostos do Fundeb, ou seja, pelo menos os 5% de diferença entre a contribuição para o Fundeb (20%) e o percentual mínimo (25%, se for esse o percentual previsto na Constituição



Estadual ou Lei Orgânica), e, pelo menos, os 25% dos impostos estaduais e municipais que não entram na formação do Fundeb (Imposto de Renda recolhido pelos governos estaduais e municipais, Imposto de Operações Financeiras com Ouro (IOF-ouro), e o Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU), o Imposto sobre Serviços (ISS), e o Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI). No caso dos municípios, a receita de impostos fora do Fundeb continua sendo vinculada à educação infantil e ao ensino fundamental, conforme previsto no art. 11 da LDB.

## 2. As resoluções do TC

Primeiramente, são examinadas resoluções do TC para a contabilização de receita e despesa em educação e, em seguida, os seus relatórios sobre contas estaduais, indicados nas referências bibliográficas.

A primeira resolução analisada foi a nº 4, de 12/6/97 (PERNAMBUCO, 1997). As anteriores, se existentes, não constavam do sítio do TC ([www.tce.pe.gov.br](http://www.tce.pe.gov.br)) tampouco foram por ele informadas/fornecidas. Essa resolução exigiu, com base no art. 69 da LDB, que os governos apresentassem demonstrativos de receitas e despesas trimestrais, porém não determinou, como requerido pela LDB, a compensação corrigida, no trimestre seguinte, dos valores que não atingissem o percentual mínimo dos impostos, nem o detalhamento dos gastos em MDE, conforme a definição da LDB.

A Nota Técnica de agosto de 1998 (PERNAMBUCO, 1998), obtida no sítio do TC em 1998, continha muitos acertos, porém algumas omissões e mesmo erros. Esclareceu corretamente que o ganho com o Fundef em âmbito estadual (ou seja, na repartição entre o Estado e seus municípios) representava acréscimo ao mínimo, mas omitiu a possível complementação federal e os rendimentos financeiros com o Fundef. Também teve o mérito de explicitar que os convênios são acréscimos ao mínimo e não podem ser incluídos na base de cálculo.

No entanto, com relação aos impostos que compõem a base de cálculo, omitiu os atrasados (classificados pela rubrica de dívida ativa tributária) bem como suas multas e juros de mora, além de incluir a receita tributária municipal, quando o certo é receita de impostos, e designar incorretamente o Imposto





Territorial Rural (ITR) como receita municipal, quando representa transferência federal. Equivocou-se, ainda, ao afirmar que “[...] cada Estado, após o desconto dos percentuais acima, repartirá os recursos entre os Municípios na proporção dos alunos matriculados na rede de ensino fundamental.” (PERNAMBUCO, 1998, p. 5). Ora, os recursos federais do Fundef o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), o Fundo de Participação dos Estados (FPE), o Imposto sobre Produtos Industrializados exportados (IPI-exportação), a compensação financeira prevista na Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir, ou de desoneração do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) das exportações) e a complementação federal para o Fundef – eram distribuídos direta e automaticamente aos Estados e Municípios pelo governo federal, não passando pela intermediação do Estado.

Embora a Nota Técnica não previsse a verificação da aplicação trimestral dos valores devidos e, em caso de descumprimento, a sua compensação no trimestre seguinte, sugeriu o recolhimento dos 10% do FPM/ICMS/IPI e os 25% dos demais impostos (que não entravam no Fundef) numa conta bancária, com o objetivo de evitar “possíveis desvios” e assegurar “[...] o cumprimento de compromissos financeiros assumidos e não saldados no exercício de origem (despesas de exercícios encerrados e restos a pagar).” (PERNAMBUCO, 1998, p. 13).

Por fim, é possível inferir que a Nota, ao estipular que os inativos não podiam ser pagos com o Fundef, permitisse que os recursos da educação fora do Fundef pudessem ser utilizados no pagamento dos inativos, o que foi confirmado pelos esclarecimentos prestados pelo documento enviado pelo TCE como anexo ao ofício 20, de 28/7/2000 (PERNAMBUCO, 2000), em resposta a minha solicitação. Entretanto, o TC não esclarece a fundamentação legal para a inclusão dos inativos mas informa estudar a “possibilidade de uma forma de transição” para a não contabilização dos inativos em MDE.

A propósito dessa não contabilização, a resolução seguinte, a nº 5, de 5/9/2001 (PERNAMBUCO, 2001), adotou uma posição muito peculiar, pois, ao mesmo tempo que definiu que o pagamento dos inativos não constitui despesas em MDE, permitiu que tal exclusão **poderá** ser efetivada gradativamente na proporção de, no mínimo, 10% ao ano a partir de 2001 (grifo meu), alterada pela resolução nº 14 (PERNAMBUCO, 2001a), de 12/9/01 (uma semana depois!), para 2002. É uma formulação muito peculiar, pois significa



que os governos não seriam **obrigados** a fazer tal exclusão. Em outras palavras, a resolução não era uma resolução! Mais adiante, voltarei a comentar sobre os inativos.

A resolução 14, por sua vez, é bastante detalhada, sendo seus anexos quase que uma cópia integral das tabelas contidas na Carta do MEC e dos Técnicos dos Tribunais de Contas sobre o Fundef. (CARTA..., 1999).

Um primeiro fato que chama atenção na resolução 14 é que se refere apenas aos municípios, e não ao Estado, o que aconteceu também em outros TCs, como o de Minas Gerais. Outro é que sua ementa diz respeito apenas ao Fundef, porém o anexo IV se refere a todos os recursos vinculados à MDE. Os anexos, de modo geral, são detalhados e precisos, porém contêm algumas omissões e falhas. O anexo IV, por exemplo, não explicita as multas e juros de mora e atualização monetária da dívida ativa de impostos. Ao mandar listar despesas em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, a resolução pode induzir a erro ao não esclarecer que os municípios não podem aplicar os 25% em níveis superiores ao ensino fundamental, conforme determina o artigo 11 da LDB. O parágrafo 3º do art. 2º da resolução, por sua vez, equivocou-se ao permitir que o Fundef podia ser usado nas ações descritas no art. 70 (que define o que é MDE) da LDB. É um equívoco porque o Fundef se destinava, apenas, ao ensino fundamental público, enquanto o art. 70 permite que bolsas de estudo em escolas **privadas** sejam consideradas de MDE. Essa foi e é uma confusão muito comum dos TCs.

233

Aparentemente, a resolução 14 continuou em vigor, pois o seu guia de orientação aos novos prefeitos (PERNAMBUCO, 2005) informava que os inativos não podiam ser pagos com o percentual mínimo, embora o TC **não** aplicasse a disposição relativa à exclusão dos inativos, pelo menos, na apreciação das contas estaduais. Esse guia deixa a desejar em termos de orientação, pois continha omissões e equívocos. Uma foi não mencionar as receitas adicionais ao mínimo, o ganho com o Fundef e o rendimento financeiro com ele. Outra é, na definição das receitas vinculadas, não mencionar a compensação financeira da LC 87/96, o Imposto de Renda (IR) e o Imposto Territorial Rural (ITR). Por fim, na distribuição do salário-educação, omitir os 10% retidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) antes da repartição do restante (90%) entre a cota federal (30%) e as cotas estaduais e municipais (60%) do Estado onde o salário-educação foi arrecadado.



Por fim, a cartilha sobre o Fundeb (PERNAMBUCO, 2007), equivocou-se ao dizer que a Lei nº 11.494 não havia revogado a lei do salário-educação, quando a Emenda Constitucional 53, que criou o Fundeb, modificou a sistemática do salário-educação.

Em seguida, é analisada a contabilização da receita e despesa em MDE nos relatórios do TC sobre contas estaduais de vários anos.

### **3. A contabilização da receita vinculada à MDE nos relatórios sobre contas estaduais**

Na contabilização da receita, o TC não incluiu na base de cálculo a dívida ativa de impostos (DAI) e suas multas e juros de mora durante muitos anos (nas contas estaduais de 1993, 1994, 1995, 1999, 2000 e 2001, por exemplo). Aparentemente, só a incluiu a partir das contas de 2002, e mesmo assim parcialmente, pois o seu relatório registra que o governo não incluiu as multas do ICMS nem das provenientes da dívida ativa, nem a dívida ativa do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), nem as multas e dívida ativa do Imposto de Transmissão *Causa Mortis* e Doações (ITCMD). O problema dessa contabilização continuou, pois, na apreciação das contas de 2004, o relator recomenda, em seu voto, o detalhamento das receitas, principalmente no que se refere à dívida ativa tributária e multas. (PERNAMBUCO, 2005a).

Outra receita omitida foi o montante (R\$ 42 milhões) correspondente ao ICMS arrecadado para o Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza (FECEP), segundo as notas taquigráficas do relatório das contas de 2004. A Procuradoria-Geral do Estado emitiu parecer argumentando a inconstitucionalidade da inclusão dessa receita, mencionando liminares favoráveis aos governos da Bahia e Rio de Janeiro sobre essa matéria. O conselheiro Romeu da Fonte, sem nenhum argumento, considerou razoável o entendimento da Procuradoria e não incluiu tal receita na base de cálculo, embora o ICMS seja imposto e a portaria 441, de 27/8/03, da Secretaria do Tesouro Nacional (BRASIL, 2003), determinasse sua inclusão na base de cálculo.

É interessante observar a contradição do mesmo conselheiro nesse relatório, quando diz que os restos a pagar não processados não devem ser considerados no cálculo do limite das despesas aplicadas em MDE, pois esse seria o entendimento da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), o qual é o



órgão competente para disciplinar os demonstrativos do Relatório Resumido da Execução Orçamentária, por força da Lei de Responsabilidade Fiscal. Ora, se ele é o órgão competente, por que não foi considerado na contabilização da parcela adicional do ICMS para o Fundo de Combate à Pobreza ou, segundo a orientação da STN a partir das contas de 2007, na exclusão dos inativos?

Também durante muitos anos, o TC não mencionou receitas adicionais ao mínimo nos relatórios das contas estaduais, como o salário-educação e convênios, embora a sua resolução 14 determinasse tal contabilização (fora dos 25%). A importância dessa contabilização é mostrada no relatório sobre as contas de 2004 (PERNAMBUCO, 2005b): a receita do salário-educação totalizou R\$ 35,8 milhões, as despesas da administração direta (educação básica) financiada com recursos de convênios a fundo perdido firmados com a União foram de R\$ 54,4 milhões, a receita de serviços educacionais da Universidade de Pernambuco foi de R\$ 13,3 milhões, e uma operação de crédito de R\$ 3,7 milhões com o Banco Interamericano de Desenvolvimento para educação de jovens e adultos na zona rural.

O relatório sobre as contas de 2006 (PERNAMBUCO, 2007a), por sua vez, informa as seguintes receitas que, a nosso ver, não deveriam ser incluídas na base de cálculo: R\$ 87,2 milhões (convênios a fundo perdido), R\$ 11,5 milhões (recursos de operações de crédito), R\$ 91,6 milhões (recursos diretamente arrecadados), R\$ 23,2 milhões (salário-educação), R\$ 25,8 milhões (recursos próprios), R\$ 3,4 milhões (convênios a fundo perdido). Como o TC não esclarece se tais receitas foram excluídas da base de cálculo e se descontou do gasto total em educação dispêndios possivelmente financiados com tais receitas adicionais, essas podem ter sido e ainda estar sendo empregadas indevidamente.

A propósito do salário-educação (destinado apenas ao ensino fundamental até 2006), o relator das contas de 2003 (PERNAMBUCO, 2004), no item 4.6.2 do relatório, registra o prejuízo provocado aos municípios pela lei estadual que regulamentou a Lei Federal 9.766 (BRASIL, 1998), segundo a qual a lei estadual deveria se basear em vários critérios, um deles o de que pelo menos 50% da quota estadual seria distribuída entre o governo estadual e as prefeituras proporcionalmente ao número de matrículas no ensino fundamental. Descumprindo a lei federal, a estadual, de nº 11.708, de 1999, reduziu a participação dos municípios ao definir que 60% dos 50% (ou seja, 30%) da quota estadual seria repartida de acordo com o número de matrículas, e



40% (ou seja, 20%) seria para o desenvolvimento e execução de projetos de melhoria da qualidade educacional da rede pública. Os 50% restantes ficariam com o governo estadual, que, no entanto, tinha e tem uma rede de ensino fundamental menor do que os municípios, conforme denuncia o relator, que propõe uma nova lei para corrigir essa distorção, que viria a ser corrigida pela Lei Federal nº 10.832, de 2003.

Contestando o relator, a conselheira Teresa Duere, que já havia saído em defesa do governo na interpretação dos inativos (comentado mais adiante), alegou que os 40% dos 50% (ou seja, 20%) da quota estadual seriam destinados ao município, “em uma ação conjunta entre município e Estado” e definidos por uma comissão composta pela Secretaria Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e a Associação Municipalista de Prefeitos. A conselheira oferece o consolo de que “esse recurso chega ao município, passando, evidentemente, por esta Comissão”.

Com relação à complementação federal para o Fundeb, o TC parece se contradizer, no seu relatório, sobre as contas estaduais de 2007. (PERNAMBUCO, 2008). Num momento, afirma corretamente que ela não pode ser contabilizada no cálculo das despesas em MDE, porém em outro alega que os R\$ 14 milhões de complementação devem ser contabilizados no mínimo legal.

236

#### **4. A contabilização das despesas em MDE nos relatórios sobre contas estaduais**

Na contabilização das despesas, o principal problema é o TC, a exemplo da imensa maioria dos TCs, não estar atento para a distinção entre despesas na função educação (definidas na Lei Federal nº 4.320) e em MDE (definidas pelos artigos 70 e 71 da LDB), embora em vários momentos exclua despesas não consideradas de MDE, como a merenda escolar.

O TC fez várias observações interessantes e incomuns em relatórios de TCs sobre a contabilização das despesas. No relatório sobre as contas de 1999, registrou, por exemplo, a inexistência na Secretaria de Educação de,



[...] controles internos de recursos humanos eficientes que permitissem aferir prontamente, com exatidão, quais professores e demais profissionais exerceram efetivamente suas atividades na rede de ensino fundamental estadual, de modo que pudessem ser remunerados distintamente com os recursos oriundos do FUNDEF [...]. (PERNAMBUCO, 2000a, p. 102).

Deficiência essa que impediria a verificação do cumprimento ou não da aplicação dos 60% do Fundef na remuneração dos profissionais do magistério no ensino fundamental. Segundo o TC:

Devido à fragilidade ou quase inexistência desses controles, a Contadoria Geral do Estado, no exercício de 1999, elegeu como critério de apropriação contábil o rateio das despesas de pessoal da área educacional segundo a participação proporcional das dotações fixadas na lei orçamentária para o exercício. (PERNAMBUCO, 2000a, p. 102).

Essa falha foi detectada pelo TC em vários relatórios, o que permite presumir que o governo estadual, por incompetência ou má fé, ou pelas duas coisas juntas, não aplicou os 60% do Fundef na remuneração. Segundo o TC, as contas estaduais durante vários anos não teriam separado as despesas do ensino fundamental das realizadas em outros níveis de ensino, exigência fundamental para a comprovação de aplicação dos 60% dos impostos no ensino fundamental, conforme previu a Emenda Constitucional 14.

No relatório sobre as contas de 2000 (PERNAMBUCO, 2001b, item 8.2), o TC registra que “[...] não foi possível verificar, com exatidão, se essas despesas apropriadas na fonte 009 – Fundef referiram-se exclusivamente ao ensino fundamental, uma vez que a Secretaria de Educação não segregou as despesas do grupo 4 – outras despesas correntes, em função dos níveis de ensino.” No relatório sobre as contas de 2001 (PERNAMBUCO, 2002, p. 72), o TC volta a apontar o mesmo problema, ou seja, “[...] a nomenclatura adotada e inserida no demonstrativo das aplicações do Fundef não revela de forma clara as destinações ao ensino fundamental e à valorização do magistério.”

Outro problema das despesas (pelo menos, nas contas estaduais) é que elas não estão concentradas num único órgão, a Secretaria de Educação, sendo distribuídas por vários órgãos diferentes, contradizendo, assim, a recomendação



do TC em seu guia de orientação para os prefeitos (PERNAMBUCO, 2005), que manda os gastos serem realizados pelo órgão municipal pelo ensino. Em nenhum relatório sobre contas estaduais que examinei, o TC menciona essa recomendação para as prefeituras. O relatório sobre as contas de 2006 (PERNAMBUCO, 2007a), por exemplo, informa que os gastos contabilizados como educação foram efetuados não só pela Secretaria de Educação, mas também pela de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente, de Defesa Social por meio da Polícia Militar, de Planejamento por meio do PROMATA.

O problema é saber se todas as despesas contabilizadas como MDE são realmente de MDE. Algumas informações nos relatórios indicam prováveis equívocos. Por exemplo, em 2002 (PERNAMBUCO, 2003), foram contabilizados R\$ 57 milhões na promoção e desenvolvimento da cultura e esporte educacional, montante muito superior aos R\$ 729 mil de 2000. O que explicaria tamanho crescimento? Em todos os relatórios, o TC registra a dificuldade de contabilizar o atendimento ambulatorial e hospitalar da Fundação Universidade de Pernambuco em MDE. Segundo o seu relatório das contas de 2002, a classificação funcional e programática dessas despesas (de R\$ 20 milhões em 2002) “[...] não revelam o cunho educativo a que se destina o demonstrativo em questão, mesmo considerando o fato das unidades de saúde estarem inseridas na estrutura da UPE.” (PERNAMBUCO, 2003, item 4.5.1, p. 60). Em 2006 (PERNAMBUCO, 2007a), foram contabilizados R\$ 591 mil de gastos em biblioteca pública, quando o correto seria classificá-los na Cultura. Todos os relatórios do TC indicam uma despesa que, embora classificável na função educação, não deveria ser considerada MDE, pois não é realizada pelo sistema de ensino. É efetivada com uma escola da Polícia Militar (que não faz parte do sistema de ensino), que consumiu R\$ 8 milhões em 2006.

A despesa com inativos merece uma análise especial devido, pelo menos, a duas razões. Uma é que ocupou bastante atenção do TC em seus documentos e relatórios sobre contas estaduais. Outra é que essa despesa correspondeu (e talvez ainda corresponda, caso não tenha sido excluída do cálculo dos 25% vinculados à MDE) a uma proporção significativa dos gastos em educação. Por exemplo, os relatórios do TC sobre as contas estaduais de 1993 e 1995 aceitavam a sua classificação como MDE, embora o de 1995 mencionasse a restrição da equipe técnica a “[...] se computar o pagamento de pessoal inativo como dispêndio na manutenção e desenvolvimento do ensino [...]” (PERNAMBUCO, 1996, p. 72) e também a necessidade de



o governo estadual calcular com exatidão os gastos com os inativos da educação, pois o procedimento adotado pelo governo até então era de atribuir **arbitrariamente** (grifo meu), aos inativos da educação, 40% do total de inativos do Estado. (PERNAMBUCO, 1996).

O peso enorme de tais gastos é revelado nas contas de 1995, em que aos inativos da educação foi atribuído o gasto de R\$ 125 milhões (40% do total do Estado), equivalentes a cerca de 30% do total supostamente despendido em educação (R\$ 434 milhões) e que contribuíram enormemente para que o percentual mínimo aplicado correspondesse a 28,75%. Em outras palavras, sem os gastos com os inativos, o percentual cairia abaixo de 20%. O relatório sobre as contas de 1999, citando o Parecer Normativo nº 26/97 do Conselho Nacional de Educação, informa que encargos com Inativos e Pensionistas da área educacional não são MDE, mas o governo estadual “fi-se no silêncio” da LDB,

[...] e vem há anos considerando a remuneração de servidores inativos da área educacional como sendo despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Nos exercícios de 1997 e 1998 esse fato contou com suporte, inclusive, das leis estaduais nos. 11.511, de 24 de dezembro de 1997, e 11.605, de 10 de dezembro de 1998, que alteraram o formato dos quadros demonstrativos das despesas com manutenção e desenvolvimento da educação previstos originalmente nas leis orçamentárias daqueles exercícios. (PERNAMBUCO, 2000a, p. 97).

239

Segundo o TC, o “[...] governo estadual alega que, em face das limitações financeiras enfrentadas há anos, não seria possível atingir o percentual mínimo de 25% das receitas de impostos e transferências sem considerar as despesas de remuneração de servidores inativos.” (PERNAMBUCO, 2000b, p. 97). O TC teria “[...] ao longo desses anos aceitado tal inclusão, porém recomendado a diminuição gradual dessas despesas.” (PERNAMBUCO, 2000a, p. 98). Segundo o relatório das contas de 2001 (PERNAMBUCO, 2002), se tais gastos tivessem sido expurgados, o percentual aplicado teria sido de 20,5%.

A inclusão dessas despesas em MDE continuou, ao longo de toda a década, embora o TC tivesse aprovado, em 2001, as resoluções 5 e 14 (estipulando que elas **poderiam** [?] ser reduzidas gradativamente em no mínimo 10% ao ano). São resoluções curiosas, para dizer o mínimo, pois não obrigam





o governo a fazer essa redução gradual, fazendo-a, se quiser. No relatório das contas estaduais de 2003, o relator Conselheiro Roldão Joaquim registra o descumprimento dessa resolução pelo governo estadual, que não teria excluído 20% dos gastos com inativos dos supostos gastos em MDE, e aponta a ilegalidade da lei complementar estadual nº 43, de 2/5/02, de incluir os gastos com inativos em MDE, argumentando corretamente que os Estados não podem editar normas em conflito com normas federais (a LDB).

O relator, no entanto, foi voto vencido na decisão final do TC. A conselheira Teresa Duere, por exemplo, com a concordância da maioria dos conselheiros, alegou que essa lei complementar (de 2002) é posterior às resoluções (de 2001) e suas disposições só poderiam ser suspensas por ação de inconstitucionalidade. Como os relatórios das contas posteriores não mencionam a suspensão ou revogação dessa lei, o TC, provavelmente, continuou aceitando a inclusão dos inativos nos 25% de MDE. Curiosamente, os conselheiros, tão legalistas para certas questões, não se lembraram do fato de os inativos não receberem remuneração, mas sim proventos, conforme informa o manual de 2007 da Secretaria do Tesouro Nacional (BRASIL, 2007) para a elaboração do relatório resumido da execução orçamentária.

240 Depois de 2003, o TC não se preocupou em excluir os gastos com os inativos de MDE (pelo menos nas contas estaduais), porém não modificou o item relativo à matéria na resolução 14 (pelo menos, até novembro de 2009, quando consultamos, pela última vez, o sítio do TC). O relatório sobre as contas de 2007 (PERNAMBUCO, 2008) aceitou a contabilização governamental de R\$ 233,9 milhões de contribuição complementar da Secretaria de Educação para suprir o déficit do sistema previdenciário estadual em relação aos ex-servidores da educação, causada pela diferença entre os valores pagos aos inativos e pensionistas da Secretaria de Educação e a arrecadação previdenciária, dos servidores mais a patronal, incidente sobre os vencimentos dos servidores em atividade.

Na contabilização das despesas em MDE, o TC excluiu corretamente o montante em merenda escolar. Entretanto, como o valor não foi tão significativo assim (R\$ 8,8 milhões nas contas de 2004), é possível que o valor real tenha sido contabilizado em outros itens pelo governo estadual, que, em resposta à objeção do TC de incluir tais despesas em MDE, alegou que o TC nunca questionou, quando da análise das contas dos exercícios anteriores, a inclusão da merenda em MDE.



Uma outra despesa considerada pelo governo estadual no cômputo de MDE porém excluída do cálculo dos 25% pelo TC foram os restos a pagar não processados, que são despesas empenhadas que tiveram sua contraprestação de bens ou serviços reconhecida até 31 de dezembro, ou seja, são despesas não liquidadas. Em 2005 (PERNAMBUCO, 2006), segundo as notas taquigráficas do relatório, teriam correspondido a R\$ 28,6 milhões. O TC considera que, embora a Lei 4.320 (do orçamento público) determine que os restos a pagar não processados sejam despesa do exercício, o demonstrativo dos gastos visa refletir o valor aplicado em MDE, não devendo conter tais restos, por serem passíveis de cancelamento pelo governo.

Já os restos a pagar não processados de exercícios anteriores pagos no exercício devem ser contabilizados como despesas do exercício. Assim, o TC contabilizou os restos a pagar de 2004, de R\$ 5,5 milhões, como dispêndios de 2005. Embora o TC esteja correto em não contabilizar restos a pagar não processados como aplicados no exercício, ele introduz a distorção de registrar gastos num exercício financiados por recursos de exercícios anteriores. Entretanto, o governo continuou, pelo menos, nas contas de 2007 (PERNAMBUCO, 2008), a contabilizar, como gastos do exercício, restos a pagar não processados (R\$ 50 milhões), mesmo sendo criticado pelo TC.

## Conclusões

Sintetizamos a seguir algumas das conclusões deste estudo. Uma é que o TC não seguiu um mesmo procedimento de cálculo da receita e despesa em MDE, nem em suas resoluções, tampouco em seus relatórios sobre contas estaduais. Outra é que os próprios conselheiros divergem sobre os procedimentos corretos. Uma terceira é que, durante muitos anos, o TC não incluiu, na base de cálculo dos 25% dos impostos vinculados à educação, receitas de impostos atrasados, suas multas e juros de mora, bem como a dívida ativa de impostos, assim como não levou em consideração receitas que devem ser acrescidas ao mínimo, como o salário-educação e transferências federais para programas como merenda escolar, transporte escolar e outros.

Na contabilização da despesa, o TC fez uma constatação interessante ao apontar o equívoco do governo estadual de não separar os gastos do Fundef de outros gastos em educação, impedindo a verificação correta



pelo TC. Porém, se equivocou ao confundir despesas na função orçamentária Educação, definida pela Lei nº 4.320, com dispêndios em MDE, definida pelos artigos 70 e 71 da LDB, além de ter oscilado na classificação dos inativos como MDE, ora aceitando que o seu pagamento fosse contabilizado nos 25%, ora rejeitando-o.

Aparentemente, a aceitação predominou, uma vez que os relatórios mais recentes não esclarecem esse gasto. De qualquer modo, a análise das resoluções e relatórios do TC sobre contas estaduais permite concluir que a educação pública em Pernambuco perdeu e, provavelmente, ainda perde muitos recursos legalmente devidos, pelo fato de a receita e a despesa não serem corretamente contabilizadas e a fiscalização pelo TC deixar a desejar em muitos aspectos, embora a fiscalização correta pelo TC também não garanta nada, pois os governos não parecem muito preocupados em cumprir as determinações do TC. Afinal, mesmo quando não aplicam o percentual mínimo em educação, os governos estaduais não sofrem intervenção da União, tampouco as prefeituras do governo estadual conforme previsto na Constituição Federal.

## Referências

BRASIL. Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1964. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985. Dispõe sobre a execução do § 4º do art. 176 da Constituição Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 1985. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/emendacalmon.htm>>. Acesso em: 20 out. 2005.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 1997.



\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CP 26/97**, de 2 de dezembro de 1997. Interpreta o financiamento da educação na LDB. Brasília, 1997. Disponível em <[http://www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br/)>. Acesso em: jun. 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998. Altera a legislação que rege o salário-educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 1998. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br/)>. Acesso em: out. 2005.

CARTA dos técnicos do Ministério da Educação e dos tribunais de contas sobre o Fundef. Brasília, 1 jul. 1999. 32 p.

\_\_\_\_\_. **Verbas da educação: o legal x o real**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense (Eduff), 2000.

DAVIES, Nicholas. **Tribunais de contas e educação: quem controla o fiscalizador dos recursos?** Brasília: Editora Plano, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Fundef e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. Coordenação Geral de Contabilidade. 3. ed. **Relatório resumido da execução orçamentária**: manual de elaboração. Brasília: STN, 2003.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março



de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. **Anexo de metas fiscais e relatório resumido da execução orçamentária**: manual de elaboração aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios. 7. ed. atualizada. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional, Coordenação-Geral de Contabilidade, 2007a.

PERNAMBUCO. Relatório sobre as contas estaduais de 1993. **Revista do TCE**, Recife, v. 5, n. 5, p. 37-38, 1994.

\_\_\_\_\_. Relatório sobre as contas estaduais de 1995. **Revista do TCE**, Recife, v. 7, n. 7, p. 71-72, 1996.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica sobre o Fundef**. Recife: TCE, 1998. 20 p. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 1999.

\_\_\_\_\_. **Ofício nº 20, de 28 de julho de 2000**. Gabinete da Presidência. Recife: TCE, 2000. (Resposta a nosso pedido de informações).

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre as contas do governo do Estado de Pernambuco**. Exercício de 1999. Recife: TCE, 2000a. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução TC nº 5, de 5 de setembro de 2001**. Dispõe sobre despesas que não constituem manutenção e desenvolvimento do ensino para fins do art. 212 da CF e dá outras providências. Recife: TCE, 2001. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução TC nº 14, de 12 de setembro de 2001**. Estabelece normas para apresentação das prestações de contas dos recursos do Fundef pelos Municípios e dá outras providências. Recife: TCE, 2001a. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre as contas do governo do Estado de Pernambuco**. Exercício de 2000. Recife: TCE, 2001b. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre as contas do governo do Estado de Pernambuco**. Exercício de 2001. Recife: TCE, 2002. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.



\_\_\_\_\_. **Relatório sobre as contas do governo do Estado de Pernambuco.** Exercício de 2002. Recife: TCE, 2003. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre as contas do governo do Estado de Pernambuco.** Exercício de 2003. Recife: TCE, 2004. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre as contas do governo do Estado de Pernambuco.** Exercício de 2004. Recife: TCE, 2005. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Fundef.** Guia de orientação aos novos gestores. Recife: TCE, 2005a. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre as contas do governo do Estado de Pernambuco.** Exercício de 2005. Recife: TCE, 2006. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. TCE/Coordenação de Controle Externo. **Cartilha do Fundeb.** Recife: TCE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre as contas do governo do Estado de Pernambuco.** Exercício de 2006. Recife: TCE, 2007a. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre as contas do governo do Estado de Pernambuco.** Exercício de 2007. Recife: TCE, 2008. Disponível em: <<http://www.tce.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

Prof. Dr. Nicholas Davies  
Universidade Federal Fluminense | Niterói | Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação  
Grupo de Pesquisa sobre Financiamento da Educação  
E-mail | [nicholas@pq.cnpq.br](mailto:nicholas@pq.cnpq.br)

Recebido 9 set. 2010

Aceito 22 nov. 2010



## Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907

---

Law nº 249, November, 22th, 1907

No primeiro governo de Dr. Antonio José de Mello e Souza (1907-1908), devido à hegemonia de um pensamento político republicano na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, esse governante foi autorizado a proceder à reforma da educação escolar (Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907), imprimindo, especialmente, ao ensino primário moldes mais amplos e garantidores da sua proficuidade. As primeiras medidas efetivas decorrentes dessa reforma educacional seriam a decretação da elevação do primeiro grupo escolar da capital Natal, com a denominação de Grupo Escolar “Augusto Severo”, cuja planta do edifício foi elaborada pelo famoso arquiteto Herculano Ramos.

### Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907

Autoriza o Governo a reformar a Instrução Pública

246

O Governo do Estado do Rio Grande do Norte:

Faço saber que o Congresso Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É o governo autorizado a reformar a Instrução Pública, dando especialmente ao ensino primário moldes mais amplos e garantidores da sua proficuidade, devendo oportunamente acomodar ao que dispuser a legislação federal os respectivos regulamentos, que poderão ser expedidos à proporção das mais urgentes necessidades do serviço.

Art. 2º Nos novos regulamentos a expedir a parte referente ao acréscimo de despesa, embora podendo entrar desde logo em execução, ficará dependente de aprovação do Congresso.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, 22 de novembro de 1907. 19º da República.

Antonio José de Mello e Souza

Joaquim Soares Raposo da Camara



## Referência

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907. Autoriza o governo a reformar a Instrução Pública. In: **Actos legislativos e decretos do governo**. (1907). Natal: Typographia d'A República, 1908. p. 5.



## Iniciação científica: construindo o pensamento crítico

Initiation to research: developing the critical thinking

CALAZANS, Maria Julieta Costa (Org.). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 2002.

Lucídio Bianchetti  
Evellyn Ledur da Silva  
Luiza Turnes

Universidade Federal de Santa Catarina

248

Maria Julieta Costa Calazans possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, além de ter feito estudos e pesquisas nos EUA, México, Israel e em outros centros de pesquisa, doutorou-se em *Science Economiques Et Sociales III Eme Cycle pela École Pratique Des Hautes Études Vie Section Sorbone*, Paris. Trabalhou no extinto IESAE da FGV/RJ e na PUC-Rio. É aposentada desde 1992. Vinculou-se como colaboradora à UERJ/RJ. Foi Consultora e Pesquisadora do CNPq. Atuou, entre outros órgãos governamentais, na CAPES e IPEA. Destacou-se no processo de fundação e atuação junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Com base nessa trajetória de contribuições em favor da pesquisa, é que se situa a organização desta obra, com contribuições pioneiras direcionadas à pesquisa científica e, particularmente, em *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*, obra por ela organizada, que se volta à pesquisa na graduação. A coletânea é composta por sete capítulos, envolvendo estudos direcionados ao entendimento sobre o que é a iniciação científica (IC), quem são os sujeitos envolvidos nessa prática formadora e de que modo a relação entre eles pode contribuir na formação do pesquisador. Tem por objetivo demonstrar a importância da IC à preparação de futuros pesquisadores, à produção de conhecimento e à transformação da realidade social, já que essa atividade é um exercício de ações formadoras, praticadas



por docentes e discentes na produção e apropriação de conhecimentos vinculados a projetos de pesquisa.

O capítulo 1 – *A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática* de Maria Nobre Damasceno – apresenta como tema a formação de novos pesquisadores. O estudo é efetivado por meio de uma atividade coletiva entre professores/pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação, desafiando para o trabalho coletivo. Além disso, está voltado à prática de investigação sob responsabilidade de uma equipe da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Para o desenvolvimento dessas pesquisas, utilizaram-se categorias de análise que foram precedidas por um trabalho de campo, dando, assim, uma sustentabilidade empírica à investigação feita. Com isso, verifica-se que a formação de novos pesquisadores se constitui em um processo de aprendizagem que requer reflexão e criticidade sobre o que está sendo investigado, da mesma maneira que exige um trabalho em grupo, o conhecimento profundo dos métodos utilizados (observação, trabalho de campo, análise e síntese do que foi investigado) além do conhecimento e da importância da práxis (teoria e prática). No decorrer do texto, entende-se que os estudantes conseguiram, de fato, inserir-se no processo de pesquisa, tendo a possibilidade de garantir a presença de um aspecto importante: a criticidade. Dessa maneira, conseguiram minimizar o distanciamento entre o ensino e a pesquisa, algo considerado um desafio às universidades na atualidade.

249

Maria Julieta Costa Calazans, no capítulo 2 – *Articulação teoria/prática: uma ação formadora* – problematiza as contribuições dos pesquisadores participantes de estudos e pesquisas, destacando ideias que se inter-relacionam: a função pedagógica na articulação teórico-prática na formação de pesquisadores, o aprendizado das exigências e das limitações no processo de IC, a dimensão e o caráter complexo da interdisciplinaridade na produção do conhecimento científico e na observação dos fenômenos sociais. Nota-se a relevância do trabalho coletivo, transformador, que visa contribuir para o progresso do conhecimento, para a modificação e transformação da realidade, do homem e da própria relação entre esses aspectos. Pode-se afirmar que os estudantes que se dedicam à pesquisa são estimulados a práticas, por vezes diferenciadas das vivenciadas até então nas universidades, e essas vivências os instigam à reflexão, à criticidade e ao desenvolvimento da escrita, entre outros elementos importantes para a formação de um pesquisador. Portanto,



"[...] se bem administrada a prática de pesquisa é uma ação que possibilita novas propostas de fazer na sociedade [...]" (p. 76), sendo que os indivíduos envolvidos neste processo acabam por envolver-se na construção de capacidades até então não proporcionadas pela academia.

O capítulo 3 – *Ação pedagógica na iniciação científica*, de Maria do Carmo Moreira Martins Maccariello, Victor Novicki e Elza Maria Neffa Vieira de Castro – apresenta uma análise sobre o processo de formação de recursos humanos para a pesquisa e é realizada na Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro. Tem por objetivo proporcionar aos alunos bolsistas um desenvolvimento direcionado à autonomia, à consciência, à iniciativa, visando à transformação social no âmbito individual e coletivo. Desse modo, identifica-se que a IC proporciona um trabalho interdisciplinar, revelando a capacidade de agrupar de modo coletivo diferentes áreas do conhecimento visando a uma solução transformadora, o que torna possível o desenvolvimento do conhecimento do grupo e um estudo aprofundado das diversas áreas relacionadas. Finalizando o texto, os docentes declaram que a IC é uma grande aliada da produção do conhecimento, pois permite que os alunos possam construir aprendizagens relacionadas ao fazer pesquisa, ao refletir e criticar a realidade.

250

No capítulo 4 – *Bases de pesquisa: a experiência da UFRN no fomento institucional da pesquisa* – Maria Emília Yamamoto e Valter José Fernandes Júnior discutem os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na atividade de produção científica por áreas do conhecimento, nas bases de pesquisa, e no perfil dos corpos docente e discente. Analisam, no período de 1992-1996, a evolução do PIBIC na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Concluem que o balanço desses cinco anos é positivo, pois houve um acréscimo da proporção de docentes envolvidos em pesquisa na Instituição e também da produção científica. Além disso, demonstram que, de fato, o PIBIC é um fator importante para o sucesso da pesquisa nas Universidades, possibilitando a diminuição das diferenças regionais e, ainda, a formação do acadêmico para e pela pesquisa.

O capítulo 5 – *Iniciação científica na formação do professor: trilhas em construção* de Raquel Villardi – traz discussões relevantes sobre a Escola, o Professor e sobre a importância da formação do Professor em grupos de pesquisa. Inicialmente, descrevendo os papéis da Escola, relata que esta possui um papel muito importante e pertinente na construção de uma nova sociedade.



Contudo, essa instituição precisa modificar as suas ações relacionadas à formação para a vida e, também, à formação profissional. A autora apresenta o modelo de ensino vigente nas escolas, o qual prima pela transmissão de informações e afirma que as mudanças não ocorrem devido a dois fatores relacionados à família, que observa este método de ensino como um progresso e aos professores que resistem a mudanças. Dissertando sobre a situação docente, faz uma reflexão crítica à ação do professor, uma vez que ela é influenciada pelas vivências ocorridas ao longo da sua vida, na condição de aluno, e as ações vivenciadas na graduação. Com isso, a autora ressalta a importância da pesquisa na formação desse profissional, pois somente assim suas aulas terão outro sentido que contribuirão para uma formação humana mais crítica e reflexiva. Apresenta ainda a leitura como sendo um mecanismo de possível mudança, pois, por meio dela, o aluno melhora seu aproveitamento escolar, suas chances no mercado de trabalho e suas condições de vida.

O capítulo 6 – *A iniciação científica na graduação em nutrição: possibilidades e contribuições para a formação profissional*, de Luciana Azevedo Maldonado e Edil Vasconcelos de Paiva – origina-se de projetos de IC de quatro universidades Públicas Federais do Rio de Janeiro nos cursos de graduação em nutrição. O objetivo é refletir sobre a formação científica do/a nutricionista por meio do significado da pesquisa na graduação frente à formação e prática desse (a) profissional, enfatizando as contribuições, limites e perspectivas da IC nesses cursos de graduação. Segundo as autoras, o Curso apresenta um baixo nível de produção de conhecimento e, com a IC, essa produção é ampliada, além de outros elementos positivos desenvolvidos nos e com os alunos nesse processo. Assim, algumas discussões surgem, como a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ação essa que ainda não foi efetivamente implementada pelas Instituições. Isso concorre para que o leitor reflita sobre a pesquisa como forma de aprendizado, oportunizando uma maior autonomia profissional. Maldonado e Paiva discutem “[...] a influência da escolarização na formação do intelectual [...]” (p. 144) por meio das teorias de Mannheim e Bourdieu tendo como contribuição dos autores a questão de que as Instituições de Ensino Superior são responsáveis por formar o pensamento dos intelectuais que irão atuar na sociedade. Dessa maneira, a IC possibilita experiências inovadoras ao Curso, aos Professores e aos alunos, pois eles acabam vivenciando ações que não faziam parte do cotidiano acadêmico, desenvolvendo a autonomia, a criticidade e gerando conhecimento. As autoras descrevem que a principal



causa da procura pelos projetos de IC é o método de ensino desenvolvido nos Cursos de Graduação. Em muitos casos esses/as acadêmicos/as não se sentem motivados/as com as aulas, por isso procuram um desafio maior para ser vivenciado, o que, por sua vez, acarreta no despertar e no conhecer a pesquisa e os métodos de pesquisa.

*A Iniciação científica: vocação de genialidades ou prática cultural?*

Essa é a temática abordada por Rosa Maria das Neves e Siomara Borba Leite, no capítulo 7. As autoras se baseiam na questão: ser cientista é uma vocação, ou é algo adquirido, culturalmente, ao longo das experiências vivenciadas no âmbito científico? Neves e Leite evidenciam que quanto mais os jovens se inserem nesse campo, mais tendem a desenvolver capacidades de pesquisa e de investigação. Não se nasce pronto para a pesquisa, mas se constrói um pesquisador no processo. Esse tornar-se pesquisador é fruto do trabalho em conjunto entre professor orientador e seu aluno bolsista. É interessante notar a concepção das autoras sobre o ser cientista, pois indicam que esse indivíduo é uma pessoa como qualquer outra, contudo apresenta capacidades que foram desenvolvidas ao longo do trabalho com a própria pesquisa. Desse modo, percebe-se que, na atualidade, a IC é um dos meios mais eficazes de incentivar o surgimento de novos cientistas, já que proporciona o aprendizado e o contato direto dos alunos com o fazer pesquisa.

252

Após a leitura desta obra, evidencia-se que a IC, atualmente, pode ser transformada em uma poderosa aliada no desenvolvimento da pesquisa científica e na qualificação da organicidade entre graduação e pós-graduação. Conforme afirma Geisyara Morgana Borges de Jesus – em sua dissertação sobre o PIBIC apresentada junto ao PPGGE da UFSC –, a IC é “[...] um dos poucos espaços garantidos à pesquisa na graduação, visto que a pesquisa acadêmica fica localizada predominantemente no âmbito da pós-graduação.” E com isso, seria possível criar uma “circularidade virtuosa”, expressão utilizada por Carlos Roberto Jamil Cury – em texto publicado na revista *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, 2004 –, no que se refere às práticas realizadas na graduação e na pós-graduação.

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

Universidade Federal de Santa Catarina | Florianópolis

Centro de Ciências da Educação

Linha de Pesquisa Trabalho e Educação



Pesquisador 1D do CNPq  
E-mail | lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br  
Mestranda Evellyn Ledur da Silva  
Universidade Federal de Santa Catarina | Florianópolis  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa Trabalho e Educação  
E-mail | evellynls@yahoo.com.br

Graduanda Luiza Turnes  
Universidade Federal de Santa Catarina | Florianópolis  
Curso de Pedagogia  
Bolsista de Iniciação científica/CNPq  
E-mail | luh\_turnes@hotmail.com

Recebido 03 dez. 2010  
Aceito 13 dez. 2010

## O homem: um primata híbrido

---

The man: a hybrid primate

WAAL, Frans de. **Eu, primata**: porque somos como somos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 331 p.

Francisco das Chagas Silva Souza  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

“Somos mais propensos a culpar a natureza pelo que não gostamos em nós do que a dar-lhe crédito pelo que apreciamos.” Esse é o argumento central encontrado na abertura da obra *Eu, primata: porque somos como somos*, do etólogo holandês Frans de Waal. Publicada no Brasil pela Companhia das Letras, essa obra busca, conforme as palavras do autor, evidenciar os paralelos entre o comportamento dos humanos e o de outros grandes primatas, com igual consideração para com o bom, o mau e o feio.

254

Frans de Waal é professor no *Departamento de Psicologia da Universidade Emory* e pesquisador no *Centro Nacional Yerkes de Pesquisa sobre Primatas*, em Atlanta (EUA). Tem várias obras publicadas, mas apenas *Eu, primata*, foi lançada no Brasil. Desde os anos 70 do século XX, dedica-se à observação da psicologia e do comportamento social de chimpanzés e bonobos que, adverte, são diferentes de macacos, como insistimos em chamá-los.

Considerando que o nosso DNA é muito próximo ao dos chimpanzés e bonobos, De Waal ressalta o quanto temos em comum com esses primos-irmãos que fazemos questão de ridicularizar. Para que essa comparação não se torne um exercício vazio, ele o faz como um caminho para entender a natureza humana, ou “[...] o lugar da nossa espécie na natureza.” (p. 9). Podemos dizer que, em *Eu, primata*, o autor aplica os seus conhecimentos acumulados ao longo de muitos anos de pesquisas sobre essas duas espécies de primatas ao estudo do comportamento humano. É do homem que ele trata em grande parte do texto.

De acordo com De Waal, o chimpanzé e o bonobo são espécies que derivam do mesmo ancestral que deu origem ao homem. Os chimpanzés



são corpulentos, vivem em sociedades rigidamente hierarquizadas e comandadas por um macho alfa, disputam permanentemente o poder e podem usar da violência. Já os bonobos, conhecidos como *chimpanzés-pigmeus* devido à sua baixa estatura, são os primatas boas-praças. Mais sossegados, eles vivem em sociedades comandadas por uma fêmea alfa e conhecem tantas ou mais posições sexuais que o *Kama Sutra*. As relações sexuais – não só entre elementos de sexos opostos, mas também entre aqueles do mesmo sexo – são usadas para fazer alianças, conquistar o poder, distribuir os alimentos, superar as desavenças. Poderíamos dizer que os chimpanzés fazem guerra para obter sexo, enquanto os bonobos fazem sexo para evitar a guerra. Apesar das distinções ligadas à luta pelo poder, o autor destaca que uma espécie não é melhor que a outra, pois cada uma delas se adaptou da melhor forma possível para sobreviver dentro de condições ambientais diferentes.

A obra é voltada para um público não especializado e permite uma leitura prazerosa, instigante, divertida e saborosa (considerando-se que *saber* e *sabor*, segundo Barthes, têm a mesma origem etimológica). De Waal divide o seu livro em capítulos que tratam de poder, sexo, guerra e bondade, nos quais vemos o quanto é tênue, ou mesmo inexistente, o fio que separa natureza e cultura, razão e emoção, inato e adquirido, humano e não humano. Discussões sobre essas esferas, aparentemente opostas, mas que se complementam, são constantemente retomadas ao longo do texto.

A forte identificação genética entre nós e os outros primatas estudados pelo etólogo holandês tem alertado para o fato de que não podemos mais considerar que comportamentos como amor, medo, reconciliação, competição, empatia, gratidão, compaixão, produção e uso de ferramentas, dentre outros, sejam características *genuinamente* humanas. Já no século XIX, o naturalista inglês Charles Darwin notou que nossas características humanitárias baseiam-se em instintos sociais que temos em comum com os outros animais. Entretanto, mais de um século depois, as considerações de Darwin, retomadas e aprofundadas pelos estudos de etólogos, ainda constituem objeto de intensas discussões no interior da academia. Para aqueles que as aceitam, tornou-se mais fácil pleitear a nossa aproximação aos chimpanzés, dado que as brutalidades cometidas por estes contra seus próprios companheiros “comprovariam” a nossa natureza má e egoísta. A decência humana não seria uma herança, mas uma invenção, um *verniz* que encobre o assustador recheio por baixo de nossa casca.





De Waal não nos reduz aos chimpanzés ou bonobos, pois, como ele próprio adverte, as observações e os experimentos no campo da etologia indicam que toda redução é arriscada e que a herança biológica dos seres humanos é muito mais complexa do que podemos imaginar. No entanto, para ele, o estudo sobre os grandes primatas não humanos é crucial para o debate sobre a condição humana. Somos, nas suas palavras, *primatas híbridos* de chimpanzés e bonobos. Nossa *natureza bipolar* é o casamento incômodo dessas duas espécies. O apreço que temos por poder, guerra e sexo é a síntese do comportamento desses animais. Nossas contradições saltam aos olhos: se, por um lado, cometemos as maiores selvagerias, mesmo sendo dotados da capacidade de imaginar o que os outros sentem, em compensação, também podemos empreender o máximo de esforços para ajudar às outras pessoas em momentos de adversidades. Apesar de guerreamos muito, somos os campeões em manter a paz. Afirma o autor em tela que

[...] com um lado cruel e outro compassivo, é como se olhássemos o mundo com a cabeça de Jano: duas faces voltadas para sentidos opostos. Isso pode nos confundir a ponto de, às vezes, simplificarmos demais nossa identidade. Ora nos consideramos a 'jóia da criação', ora os únicos vilões de verdade no mundo. (WALL, 2007, p. 16).

Na obra, ora analisada, é atribuída uma importância ímpar à capacidade de *empatia* como definidora dos comportamentos dos grandes primatas. Ser afetados pelas necessidades ou sofrimentos do outro e, em seguida, atendê-lo devidamente não é uma qualidade apenas humana, conforme fica patente na obra. A solidariedade, o auxílio e a consolação são práticas comuns entre os primatas, conforme demonstram os muitos exemplos encontrados nesse livro. Um deles é o caso de uma bonobo que protegeu um pássaro e ajudou-o a voar. Em vista disso, De Waal ressalta que "[...] deveríamos ficar felizes com a possibilidade de a empatia ser parte da nossa herança primata, mas não temos o hábito de aceitar de bom grado nossa natureza." (p. 13).

De acordo com o raciocínio desse primatólogo, é provável que a empatia tenha evoluído ao propiciar a sobrevivência dos nossos antepassados, que, por serem mamíferos, precisavam estar atentos às necessidades de alimentação da prole. Além disso, estavam sujeitos às relações de reciprocidade, pois cuidar dos outros era, também, uma questão de interesse próprio.



De Waal faz etologia humana ao observar os nossos comportamentos na perspectiva da evolução. Nossa linguagem corporal evidencia as semelhanças que temos com os outros grandes primatas. Conversas, afagos, aproximações, posturas e mudanças no tom de voz podem revelar empatia, da mesma forma que o *grooming*, a prática de limpar e arrumar os pelos do corpo, muito usada entre os primatas para manter a coesão social, resolver conflitos, selar a paz, consolar os derrotados, reconciliar os oponentes, fazer amizades, conseguir privilégios.

Como podemos ver, a obra resenhada é fecunda e polêmica. Ela evidencia aspectos do nosso comportamento que, de tão presentes, “naturalizaram-se”, ao mesmo tempo contribui, enormemente, para o debate sobre a natureza humana e a nossa condição de primatas. É sabido que o divórcio entre natureza e cultura, com a supervalorização desta última, conduziu a uma produção intelectual que superestimou a *singularidade* humana. As chamadas Humanidades salientam que somos racionais e culturais, ao passo que os animais seriam puramente instintivos. Da mesma forma, as ciências da natureza eximem-se de falar em intenções e emoções no mundo animal. Foi devido a essa lacuna nos livros de biologia que o autor recorreu à leitura de *O Príncipe*, de Maquiavel, para melhor compreender as relações de poder entre os chimpanzés.

257

Apesar das contribuições dadas para que repensemos como espécie e como natureza, a obra não passa ao largo das críticas. Talvez a maior delas seja a tendência ao antropomorfismo. De Waal parece não se incomodar com isso, como podemos perceber em várias passagens do livro em questão. Ele considera o antropomorfismo não como um problema, mas como um artifício de que lança mão, devido à proximidade entre nós e os outros grandes primatas. Argumenta que a forma como os chimpanzés agem após as brigas, normalmente se beijando e se abraçando, não poderia ser chamada de outra coisa senão de *reconciliação*. Usar outro termo para isso seria, a seu ver, ignorar a ligação entre o comportamento daqueles primatas e a atitude humana de reatar as amizades. Para ele, a crítica tem a intenção de tornar invisível a conexão entre o comportamento humano e o animal. Tal argumento nos parece convincente, visto que é nítida a nossa preocupação em nos afastar da natureza e de qualquer aproximação ao mundo animal. Custa-nos aceitar que não apenas deixamos de ser o centro do mundo, mas também de ser a única espécie com a capacidade de criar um artefato e de ser solidária.



De Waal finaliza o seu livro com doses de otimismo ao realçar o que existe de *bom* no ser humano, contrariando o que, geralmente, tem sido feito há séculos no Ocidente. Por considerar que a natureza não costuma apresentar estados puros, ele opera o seu pensamento com base na junção e não da disjunção. Com isso, procura dar conta da multidimensionalidade da condição humana ao unir polos que se opõem, mas que agem pela dialogia: competição e cooperação, egoísmo e sociabilidade, antagonismo e harmonia. Se, num mundo bipolar, toda capacidade alude ao seu oposto, essas esferas estão estreitamente inter-relacionadas e contribuem para a sobrevivência da espécie, pois as mesmas capacidades que promovem a paz não teriam evoluído na ausência dos conflitos. Se, por um lado, somos capazes de destruir o nosso meio, por outro, possuímos o maior reservatório de empatia e de amor como jamais se viu noutra espécie. Com essas palavras, o primatólogo nos faz lembrar o mito da caixa de Pandora: ainda resta uma esperança!

258

Prof. Ms. Francisco das Chagas Silva Souza  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte |  
Mossoró  
Diretoria de Educação e Tecnologia  
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal  
do Rio Grande do Norte | Bolsista CAPES  
Grupo de Estudos da Complexidade | GRECOM  
E-mail | [chagas.souza@ifrn.edu.br](mailto:chagas.souza@ifrn.edu.br)

Recebido 28 jun. 2010

Aceito 2 ago. 2010



## A fabricação dos humanos: questões éticas e políticas

---

Humans manufacturing: ethical and political issues

ATLAN, Henri. **O útero artificial**. Tradução Irene Ernest Dias. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

Ana Karinne de Moura Saraiva

Maria da Conceição Xavier de Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

As descobertas científicas não mudarão, apenas, o desenvolvimento das técnicas em si, mas trarão significativas repercussões sociais, culturais, metafísicas e religiosas. É a partir desse macroargumento que Henri Atlan, em *O útero artificial*, incitará uma discussão profunda e inquietante sobre a ciência. Dentro do universo das produções tecnocientíficas, Atlan elege o útero artificial como representação da extraordinária e acelerada performance das tecnologias reprodutivas. A obra configura-se como parte de uma trilogia, se considerarmos dois outros títulos do mesmo autor – *A ciência é inumana? Ensaio sobre a livre-necessidade* (Editora Cortez, 2004) e *De embriões aos homens* (Editora Ideias e Letras, 2009). Hipóteses, argumentos técnicos e reflexões filosóficas comuns tratam, nas três obras, das temáticas de fecundação in vitro, de abortos e da clonagem, deixando explícitos o engajamento e o compromisso do autor com a ética de uma ciência ligada à sociedade.

*O útero artificial* se desdobra em onze capítulos: Admirável mundo novo; Rumo ao útero artificial; A nova biologia: repercussões sociais, culturais e religiosas; Pessoas, genes, embriões e pseudoembriões; Ectogênese e clonagem reprodutiva; Razões para fazer e não fazer; A quem isto diz respeito?; A condição feminina entre concepção e procriação medicamente assistida; Um filho da ectogênese?; Mães desempossadas ou mulheres liberadas?; A “mãe máquina”; A utopia fraternal. No final, o livro contém um glossário incluindo termos técnicos da biologia que contribui para que o texto se torne mais palatável para leitores de qualquer área.



Um argumento forte transversaliza o livro inteiro: sem diabolizar a técnica de intervenção da procriação, nem elegê-la como a redenção da sociedade, o autor discute o avanço da condição feminina e o delicado lugar das escolhas éticas. Acentuando a dimensão intercítica, comum a toda a sua obra, Atlan não procura respostas uniformes. Faz dialogar diferentes interlocutores, como romance, mitologia e conhecimento científico, traduzindo-os em verdadeiros operadores cognitivos que nos ajudam a compreender as ambiguidades, as consequências e as possibilidades que permeiam o desenvolvimento tecnocientífico.

É na obra *Admirável mundo novo* de Aldous Huxley que Atlan se inspira. Para ele, o autor inglês constrói uma antevisão de um futuro no qual haveria um domínio quase integral da ciência e de suas técnicas. Para Huxley, daí surgiria uma sociedade totalitária, programática e desumana por meio da produção em série de indivíduos no Centro de Incubação e de Condicionamento. Aliado ao romance ficcional, Atlan acompanha o desenvolvimento do geneticista John B.S. Haldane na Conferência “Dédalo ou a Ciência e o Futuro”. Apropria-se do termo ectogênese de Haldane para designar toda técnica que possibilita o desenvolvimento de embriões fora do corpo da mulher, desde a fecundação até o parto.

260

As antevisões de Huxley e Haldane, que pareciam falaciosas para muitos, são anunciadas, hoje, por pesquisas em torno da ectogênese, como por exemplo a de Denis New e Robert Edwards, em 1970, em Cambridge; a de Yoshinori Kuwabara, na Universidade de Juntendo em Tóquio, na década de 1990; a de Helen Ching Liu e sua equipe, na Universidade Cornell dos Estados Unidos da América (EUA). Embora não se tenha concretizado um útero artificial, e as previsões, para que isso ocorra, variem de décadas a séculos, Atlan não deixa de advertir que as técnicas de procriação têm fins terapêuticos (substituindo incubadoras tradicionais, mantendo fetos e prevenindo abortos), e que elas extravasarão, *inevitavelmente*, essas indicações e passarão a atender aos desejos e interesses por filhos cuja procriação natural não é possível.

O autor surpreende ao afirmar que as técnicas e seus artefatos científicos, como a ectogênese, podem se constituir em um crime contra a humanidade, já que elas se propõem a fabricar seres humanos sob medida e cujas características serão determinadas por desejos de terceiros, mais ou menos interessados. “O caráter criminoso não está necessariamente ligado à dimensão biológica das ‘técnicas’ utilizadas, mas à sua finalidade e ao



contexto social da sua aplicação.” (p. 70). Afirma, também, em um tom categórico e político, que não é, apenas, a clonagem reprodutiva humana que se classifica como crime contra a humanidade, mas, igualmente, as políticas alienantes que atuam como condicionadores dos seres humanos. Pensar a ética nesse contexto é premente, mas não transpondo a discussão ética da sociedade para a biologia, e sim o inverso, pois as respostas dadas pela ciência são insuficientes.

Organismos híbridos, transgênicos e pseudoembriões são exemplos de uma nova biologia. Ultrapassa-se, assim, hoje, a natureza de uma ciência puramente da observação para se tornar da experimentação, como a física e a química. Produzem-se artefatos tecnológicos que inter cruzam o vivo e o não vivo, fazendo com que a linha divisória que separa esses dois domínios se torne cada vez mais porosa e tênue. A manipulação e a hibridização do vivo e do não vivo, tanto quanto a implantação de um pseudoembrião em um útero artificial, está contribuindo para a construção de um único e ímpar momento da história da humanidade: homens fabricados. Sua efetivação representará um divisor de águas na história do mundo? Instaurar-se-á a pós-humanidade? Nessa discussão, reconhecemos a originalidade e a coragem do autor em afirmar e referendar uma discussão que incomoda as ciências.

261

Diante disso, Atlan nos instiga a pensar: o que vai caracterizar a identidade pessoal? Qual é a identidade desse indivíduo diante da sociedade e da espécie? Qual é a natureza da espécie humana?

Para Henri Atlan, não podemos ter uma leitura simplista ou até mesmo equivocada. A grande sinergia entre as técnicas de reprodução humana por clonagem e ectogênese, já anunciada, em 1966, por Joshua Lodenberg, precisa ser ampliada. A problemática dessa questão não se limita à estrutura dos genes, pois indivíduos geneticamente idênticos não são perfeitamente iguais, porque haverá sempre interação entre sujeito, ambiente e cultura.

No *O útero artificial*, duas personagens ganham destaque: a mulher e a criança. A ectogênese libertará a mulher da última amarra de diferenciação entre os sexos – a fisiológica – para a procriação da espécie humana na Terra. Mas essa indiferenciação, que possibilitará uma igualdade social, política e cultural da mulher, provocará paralelamente uma perda da identidade feminina que foi construída em torno da maternidade. Enquanto a contracepção promoveu uma separação entre sexualidade e procriação, é, na ectogênese,



para Atlan, que se vivenciará uma separabilidade jamais vista: procriação e gravidez; mãe e filho. Nesse sentido, o sentimento maternal será “desencarnado”. Isso não quer dizer que ele desaparecerá, mas que sofrerá mudanças profundas na representação de se viver e pensar a maternidade.

Os papéis dos pais serão praticamente idênticos e reduzidos ao fornecimento de células. Estaremos diante de uma desbiologização das relações entre pais e filhos “[...] continuando e talvez concluindo uma transformação já iniciada, a parentela será cada vez mais social e cada vez menos biológica.” (p. 104). Um novo conceito de parentalidade e de estrutura familiar – monoparentais ou homoparentais – será construído. Dessa feita, as mudanças de identidade do homem e da mulher acarretarão consequências sociais e antropológicas que mudarão o destino da história da humanidade. O que falar das crianças? A desumanidade não estaria na biologia do ser, mas na negação das relações dessas crianças com a espécie e a sociedade. Para Atlan, a educação precisará ser mais decisiva do que nunca para minimizar as consequências da ectogênese. Os adultos terão que assegurar um clima afetivo, lúdico e intelectual, indispensável para o desenvolvimento pleno das crianças, associando amor e dever. Mas tudo isso sem cairmos no condicionamento previsto Huxley no *Admirável mundo novo*.

262

Por mais que a ectogênese promova uma igualdade entre os sexos, ainda será preciso retirar o óvulo cirurgicamente da mulher. Além disso, existirão sempre mulheres que escolherão o método natural da maternidade! No atual desenvolvimento da ciência – rumo à ectogênese – abrem-se vários caminhos e desafios conceituais, epistemológicos e práticos. Em razão disso, Atlan recorre aos mitos de origem, em especial, o bíblico de Adão e Eva, uma vez que eles nos possibilitam uma polissemia de interpretações e imagens. Um imaginário retorno ao Éden só será possível pela humanização dos homens, mas esse retorno será agora viabilizado pela técnica já que ela contribui para a eliminação progressiva da escravatura, do trabalho penoso, além de reduzir os inconvenientes fisiológicos da gravidez e da obrigatoriedade de laços afetivos e sociais determinados somente pela biologia. Nesse sentido, os mitos nos sinalizam pensamentos otimistas diante das tecnologias, podendo inclusive indicar uma oportunidade de reaver o prazer estético e intelectual, como também a ampliação da moral. Esse “regresso” ao Paraíso pressupõe, inevitavelmente, uma condição moral, isto é, que a compaixão, a justiça e a



preocupação com o próximo se impregnem em qualquer tipo de relação social construtora de futuro.

O livro não é a celebração de um pensamento romântico e ingênuo em relação às consequências do desenvolvimento da ciência. Antes, reforça uma visão não-determinística e casuística da vida e do futuro. Por mais que, em alguns momentos, Atlan assuma uma postura de antevisão de um futuro não catastrófico, reconhece a ambivalência da tecnociência, o que possibilita uma diversidade de apostas e de eventuais consequências para o mundo e para o ser humano. É possível que “[...] várias experiências biossociais poderão existir. Algumas poderão predominar e sobreviver, enquanto outras desaparecerão ou se transformarão.” (p. 122). O útero artificial é uma aposta em um futuro de possibilidades que são construídas pela liberdade. Não poderia ser outra a aposta de Henri Atlan que tem, em Spinoza, uma matriz importante para compreender o mundo dos outros e a si próprio.

Mestranda Ana Karinne de Moura Saraiva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Estudos da Complexidade | GRECOM  
E-mail | anoka\_20@hotmail.com

263

Profa. Dra. Maria da Conceição Xavier de Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal  
Departamento de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Sociais  
Grupo de Estudos da Complexidade | GRECOM  
E-mail | calmeida17@hotmail.com

Recebido 14 dez. 2009

Aceito 15 mar. 2010





## Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

---

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

264

1. A Revista *Educação em Questão* é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica trabalhos de Educação sob a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final.
2. O artigo submetido à Revista *Educação em Questão* é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times *new roman* no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11
4. O *artigo* e o *relato de pesquisa ORIGINALS* (português ou espanhol) entre 20 e 25 laudas devem constar de resumo e *abstract*, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. Na primeira página, figurará o título em português e inglês (negrito e caixa baixa), autoria, instituição, resumo, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.
5. A resenha que contenha 03 a 04 laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
6. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
7. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências.



8. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence *devem constar no final do texto*, após as referências.
9. Escrever o *nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es)* na referência.
10. Registrar, nas referências, *SOMENTE*, os autores citados no corpo do texto.
11. A apreciação do artigo reside, ainda, na *consistência do resumo* (apresenta objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *originalidade e relevância do artigo para os avanços da área de Educação*; *pertinência e suficiência da argumentação apresentada e na adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa*.
12. Antes do envio para os pareceristas, o artigo deverá estar em consonância com o que prescreve estas *Normas Gerais*.
13. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
14. À Revista *Educação em Questão*, ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
15. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520*, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
16. As referências no final do texto precisam *obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023*, agosto 2002. Exemplos:

### Livro

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.



AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

### Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

### Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

266 SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

### Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

16. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.
17. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados para o e-mail | [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br). Ou ainda para o endereço abaixo.



## Revista Educação em Questão

Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário

Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP | 59078-970

E-mail | [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)

Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)

---

***IMPRESSÃO E ACABAMENTO***  
Oficinas Gráficas da EDUFRN  
Editora da UFRN, em agosto de 2010.