



REVISTA

# Educação em Questão

V. 43, n. 29, maio/ago. 2012

**Centro de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735**

# Revista Educação em Questão

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



Natal | RN, v. 43, n. 29, maio/ago. 2012

# Revista Educação em Questão

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

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**Ângela Maria Paiva Cruz**

Diretora do Centro de Educação  
**Márcia Maria Gurgel Ribeiro**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
**Alda Maria Duarte Araújo Castro**

## Comitê Científico

Ana Maria Iorio Dias | UFC  
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra  
Arden Zylbersztajn | UFSC  
Betânia Leite Ramalho | UFRN  
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara  
Dalila Andrade Oliveira | UFMG  
Elizeu Clementino de Souza | UNEB  
João Ferreira de Oliveira | UFG  
João Maria Valença de Andrade | UFRN  
Lucíδια Bianchetti | UFSC  
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Fairfield | U.S.A  
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passégi | UFRN  
Mariluce Bittar | UCDB  
Marly Amarilha | UFRN  
Nadia Hage Fialho | UNEB  
Nelson de Luca Pretto | UFBA  
Nicholas Davies | UFF  
Telma Ferroz Leal | UFPE  
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid

## Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável  
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
Antônio Cabral Neto  
Maria Arisnete Câmara de Morais  
Alessandra Cardozo de Freitas

## Bolsistas

Gézia Lima Bezerra  
Nilzete Moura Santos

## Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

## Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri  
Afonso 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  
Diadorim – Diretório de Informações da Política  
Editorial das Revistas Científicas Brasileiras  
Fundação Carlos Chagas | www.fcc.org.br  
WebQualis | www.qualis.capes.gov.br  
GeoDados | 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 Centro de Educação e do 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

Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN  
CEP | 59072-970  
Fone | Fax | 084 | 3342-2270  
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br  
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

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

Descrição baseada em: v. 43, n. 29 (maio/ago. 2012).  
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|CE

CDD 370  
CDU 37 [05]



## Sumário

### Summary

Editorial	5	Editorial
Artigos		Articles
Desempenho escolar e práticas culturais familiares: a relação de alunos do ensino fundamental II com a disciplina de História <i>Kelly Ludkiewicz Alves</i>	7	School performance and cultural family practice: the relationship of students with basic education II the discipline of history <i>Kelly Ludkiewicz Alves</i>
As paixões da alma e a formação humana na perspectiva de Tomás de Aquino <i>Rafael Henrique Santin</i> <i>Terezinha Oliveira</i>	34	The passions of the soul and human education in the perspective of Tomás of Aquin <i>Rafael Henrique Santin</i> <i>Terezinha Oliveira</i>
Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores <i>Priscilla Carla Silveira Menezes</i> <i>Maria Estela Costa Holanda Campelo</i>	58	Teach/learn spelling: an experience in teacher education <i>Priscilla Carla Silveira Menezes</i> <i>Maria Estela Costa Holanda Campelo</i>
Casos de ensino como estratégia de formação na temática ambiental <i>Angela Maria de Carvalho Maffia</i> <i>Elias Silva</i> <i>Rita de Cássia Alcântara Braúna</i>	83	Teaching cases as a strategy for environmental issues training <i>Angela Maria de Carvalho Maffia</i> <i>Elias Silva</i> <i>Rita de Cássia Alcântara Braúna</i>
Textos de divulgação científica: a escolha e o uso por professores de ciências <i>Marcelo Borges Rocha</i>	109	Dissemination of scientific texts: the choice and use by teachers of science <i>Marcelo Borges Rocha</i>
A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão <i>Vânia Maria Alves</i> <i>Isabel Cristina Pitz Espindola</i> <i>Lucídio Bianchetti</i>	135	The Relationship between Supervisor-Supervisee in Graduate Studies in Brazil: the autonomy of the students in discussion <i>Vânia Maria Alves</i> <i>Isabel Cristina Pitz Espindola</i> <i>Lucídio Bianchetti</i>



<p>"Antenados, segurem essa onda": Radioescola e educação na rede pública de Fortaleza <i>Alexandre Barbalho</i> <i>Tarciana Campos</i></p>	157	<p>"Tuned, hold this wave": Radio-school and education in public school in Fortaleza <i>Alexandre Barbalho</i> <i>Tarciana Campos</i></p>
<p>Planejamento e relações de poder: antagonismos na política educacional <i>Luciane Terra dos Santos Garcia</i> <i>Maria Aparecida de Queiroz</i></p>	182	<p>Planning and power relations: antagonisms in educational policy <i>Luciane Terra dos Santos Garcia</i> <i>Maria Aparecida de Queiroz</i></p>
<b>Documento</b>		<b>Document</b>
<p>Resolução nº 014/99 – CONSEPE, de 2 de fevereiro de 1999</p>	208	<p>Resolution nº 014/99 – CONSEPE, february 2nd, 1999</p>
<p>Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão</p>	212	<p>General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas</p>



## Editorial

### Editorial

A partir de 2001, pesquisadores e editores de instituições de ensino e pesquisa acompanham a avaliação dos Periódicos de Educação e a correspondente classificação para o sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essas avaliações dos Periódicos de Educação levaram-nos a promover a 1ª Reunião de Editores das Revistas de Educação das Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste (Natal, 4 e 5 de agosto de 2005), o 1º Encontro de Editores de Periódicos de Educação da Região Norte (Manaus, 19 e 20 de julho de 2007) e o 1º Fórum de Editores de Periódicos Norte/Nordeste (Manaus, nos dias 23 e 24 de agosto, durante o XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 23 a 26 de agosto de 2009). Na reunião de criação do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE) no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos dias 19 e 20 de abril de 2012, na Universidade Federal de Pernambuco (Recife), os editores de periódicos de Educação das regiões Norte e Nordeste decidiram por se reunir em Belém, na Universidade do Estado do Pará, nos dias 16 e 17 de agosto de 2012, objetivando promover o intercâmbio entre editores de periódicos de Educação, estimulando a cooperação e solidariedade institucional, com vistas a impulsionar a melhoria da política de publicação e de discutir a produção de periódicos de Educação de conformidade com critérios e procedimentos editoriais científicos. A organização do IV Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste esteve a cargo das professoras Drª Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Drª Josebel Akel Fares, Drª Tânia Regina Lobato dos Santos e Drª Maria do Perpétuo Socorro G. A. França (UEPA); Drª Vera Jacob (UFPA) e Drª Marta Maria de Araújo (UFRN) que programaram duas oficinas com dois módulos. O módulo um (oficina – Fontes de indexação para periódicos científicos em Educação), ministrado pelo bibliotecário Gildenir Carolino Santos da Universidade Estadual de Campinas (São Paulo) e o módulo dois (oficina – Expedientes da gestão acadêmica e editorial de periódicos científicos), ministrado pela profa. Marta Maria de Araújo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O IV Encontro de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste teve 35 inscritos, sendo vinte e seis (26) editores das seguintes instituições: Universidade do Estado



6

da Bahia (Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade); Universidade Federal do Maranhão (Revista Educação e Emancipação ); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Revista Educação em Questão); Universidade Federal do Amazonas (Revista Amazônida); Universidade Federal do Pará (Revista Ver a Educação) e Universidade do Estado do Pará. Os Editores participantes avaliaram como excelentes e positivos os módulos ministrados, contribuindo para que cada Editor avaliasse criteriosamente seus periódicos, para assim atenderem aos critérios científicos exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os Editores participantes indicaram como encaminhamentos: i) que a Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) promova mais um Concurso Nacional de Periódicos Brasileiros da Área de Educação classificados como B5, B4, B3, B2, principalmente, no Qualis Periódicos da Capes; ii) que a Representação dos Editores das regiões Norte e Nordeste, no Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação, promova o V Encontro de Editores de Revista de Educação dessas regiões. Os Editores sugeriram que o Encontro fosse realizado em Manaus ou São Luís, devendo o prof<sup>o</sup> Gildenir Carolino Santos dar continuidade à parte prática do processo de indexação, e a prof<sup>a</sup> Marta Maria de Araújo aprofundar os expedientes da gestão acadêmica e editorial de periódicos científicos, inclusive acerca do Regimento Interno de Revista Educação em Questão. A prof<sup>a</sup> Marta Araújo colocou em discussão a Representação dos Editores das Regiões Norte e Nordeste no Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE), provisoriamente representada por ela e pelo professor Nelson De Lucca Pretto (Universidade Federal da Bahia). Os Editores presentes indicaram os nomes das professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA) e de Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA) para serem submetidos à nova eleição da coordenação dos fóruns regionais na Reunião do FEPAE na Anped em Porto de Galinhas (Pernambuco), no dia 21 de outubro de 2012. As professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA) e de Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA) foram então eleitas para a Representação dos Editores das Regiões Norte e Nordeste no Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE).

*Marta Maria de Araújo*  
Editora Responsável pela Revista Educação em Questão



# Desempenho escolar e práticas culturais familiares: a relação de alunos do ensino fundamental II com a disciplina de História

School performance and cultural family practice: the relationship of Elementary School II students the discipline of history

Kelly Ludkiewicz Alves

Universidade Nacional Timor Lorosa'e | Timor-Leste  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

## Resumo

Neste artigo averigua-se a relação entre o desempenho dos alunos na disciplina de História e sua origem social familiar. Com base no conceito de capital cultural, analisa-se a desigualdade entre o desempenho escolar, relacionando "sucesso escolar" à distribuição do capital cultural entre as classes. Com dados coletados por meio de questionários e entrevistas, e com base no desempenho dos alunos na disciplina História, o modo de transmissão desse capital cultural familiar foi investigado com o objetivo de observar se, apesar de sua presença objetiva, ele está em condições de ser transmitido pelos pais à criança, de modo que ela o reverta em práticas escolares positivas para um bom desempenho em História. A análise aponta para a existência de uma relação entre as práticas culturais familiares e o desempenho dos alunos na disciplina – entre os alunos que têm melhores notas, observou-se a existência de estratégias familiares, maior acesso a bens culturais e uma maior proximidade com o texto escrito.

Palavras-chave: Capital cultural. Práticas familiares. Desempenho em História.

## Abstract

This article ascertains the relationship between the students' performance in the discipline of history and their social family background. From the concept of cultural capital analyzes the gap among the academic performance by relating "educational attainment" of the cultural capital distribution among the classes. With data collected through questionnaires and interviews, and based on student performance in the discipline of history, the way of cultural capital family transmission was investigated in order to see whether despite its objective presence it is able to be transmitted by parent to the child so that he or she would revert to positive school practices for a good performance in history discipline. The analysis points to the existence of a relationship among family cultural practices and students' performance in the discipline – among students who have better grades, it was observed the existence of family strategies, greater access to cultural goods and greater proximity to the writing text.

Keywords: Cultural capital. Family practices. Performance History.





## Introdução

Em minha experiência docente, observei a dificuldade que muitos estudantes tinham para se apropriar do conhecimento histórico escolar, o que, na maioria das vezes, parecia-me estar relacionado a problemas de leitura, de escrita e de interpretação de textos e imagens, bem como a não familiaridade com alguns materiais didáticos utilizados cotidianamente nas atividades desenvolvidas: filmes, jornais, revistas, textos literários, histórias em quadrinhos, gravuras, mapas, gráficos e tabelas, entre tantos outros.

Em uma pesquisa sobre a relação entre o desempenho dos alunos e o capital cultural familiar (ALVES, 2012), confirmou-se a hipótese de que o acesso dos alunos a bens culturais e a existência de práticas familiares de escolarização são capazes de fazer com que os alunos tenham um melhor desempenho em História. Seu objetivo foi o de averiguar a relação entre o capital cultural dos estudantes – entendido como produto do acesso e incorporação de bens culturais – e determinadas práticas familiares capazes de se reverter em um melhor desempenho na disciplina de História.

8

Observou-se, entre os alunos com melhor desempenho em História, a predominância do acesso a bens culturais associados à cultura valorizada pela escola e legitimada por meio de suas práticas e mecanismos de classificação – demonstrando que o rendimento escolar “[...] depende do capital cultural previamente investido pela família.” (BOURDIEU, 2010, p. 74). O consumo desses bens culturais materiais e simbólicos, quando incorporado, traz aos sujeitos lucros simbólicos, no interior do mercado escolar, que se refletem em seu desempenho na disciplina.

Os dados, a seguir apresentados e analisados, coletados em parte por meio de questionários e em parte por meio de entrevistas, contribuem para a construção de uma compreensão mais relacional dos fatores que interagem no ensino de História.

Por um lado, permitem reafirmar o papel da escola como reprodutora das desigualdades, ao valorizar determinados bens culturais e práticas mais próximas da cultura de elite. Escola esta que organiza “o culto” de uma determinada cultura que, embora seja “[...] proposta a todos” [...], “[...] está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence.” (BOURDIEU, 2010, p. 56). Por outro lado, a pesquisa também nos permite argumentar que

a heterogeneidade de práticas e experiências as quais estão submetidos os sujeitos, no interior de seus grupos familiares, também são capazes de criar disposições e esquemas de ações passíveis de ser revertidas em uma maior proximidade com as regras do mercado escolar.

No que se refere às configurações familiares observadas nas entrevistas, os quatro perfis analisados se mostraram heterogêneos. (LAHIRE, 1997). Desse modo, a análise das experiências de socialização dos sujeitos permitiu compreender de maneira mais aprofundada a relação entre a origem familiar dos alunos e sua trajetória escolar.

Aspirações em relação à escolarização do filho, participação na vida escolar, supervisão das tarefas cotidianas dos estudantes, hábitos familiares de leitura, opções de lazer, formas de organização do ambiente doméstico e de transmissão da memória familiar foram temas privilegiados no decorrer das entrevistas. Nos relatos, evidenciam-se estratégias familiares em relação à escolarização dos jovens, que são parcialmente um produto da posição da família na estrutura social, que se define pelo volume de seu capital econômico e cultural – o nível de escolarização e a ocupação dos pais mostraram-se relevantes para suas estratégias de ação em relação à escolarização dos filhos.

Ainda, segundo Lahire (1997), a ordem moral doméstica, bem como as formas familiares de organização do tempo e de transmissão da memória familiar também foram tipos de experiências identificadas nas entrevistas como capazes de fomentar uma relação mais próxima com a História – em que se verificam noções de temporalidade e práticas de organização das informações em escala temporal.

Por outro lado, há perfis de pais em que se observa a falta de regularidade e de um ambiente familiar coerente em relação às disposições escolares. Cobra-se dos filhos dedicação aos estudos por meio de ações pontuais e descontínuas que impossibilitam a formação de esquemas de ação mais estruturados e duradouros. Esses alunos, que de forma geral não apresentam um bom desempenho escolar, têm menos chances de possuir um capital cultural que se reverta em estratégias e esquemas que foram identificados como capazes de ser revertidos em um bom desempenho em História.

Participaram da pesquisa 47 alunos, entre 13 e 14 anos de idade, estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental da E.E Prof. Caetano de Campos, localizada na região central da cidade de São Paulo que junto à



zona oeste do município, possui a maior concentração de bens culturais, além de bons indicadores de níveis de escolaridade e renda em comparação com outras regiões de São Paulo, o que aumenta a probabilidade de encontrar sujeitos que possuam um elevado capital cultural<sup>1</sup>.

A maioria dos alunos pesquisados vive na região central de São Paulo ou bem próximos a ela. A escolha de uma escola nessa região para a realização da pesquisa nos permitiu observar que a proximidade geográfica com os aparelhos culturais da cidade se mostrou um fator a ser considerado quanto ao acesso dos alunos a esse tipo de bem cultural. Aponta-se para o fato de que os alunos que vivem em espaços geográficos mais dotados de aparelhos culturais possuem maior possibilidade de acesso, seja por intermédio da escola ou da família, a bens culturais valorizados pela escola, tais como museus, bibliotecas e centros culturais.

Os sujeitos foram divididos em dois grupos: o *grupo 1*, formado por 33 alunos que obtiveram uma média igual ou superior a 5,0 – na soma das notas de História dos três primeiros bimestres de 2011 – e o *grupo 2*, formado por 14 alunos que, na soma das notas do mesmo período, obtiveram uma média em História inferior a 5,0. A divisão dos grupos, tendo como variável a média das notas obtidas em três bimestres, confirmou a hipótese de pesquisa demonstrando que os alunos que possuem maior acesso a bens culturais são aqueles que têm melhores notas em História.

A escolha das famílias entrevistadas partiu da reflexão sobre alguns dos dados obtidos no questionário. Os aspectos que foram destacados para tal não são homogêneos para todos os indivíduos escolhidos. Tomou-se, como ponto de partida, a necessidade de selecionar famílias cujo filho possuísse desempenho diverso em História, e apresentassem algum tipo de característica que aparecesse como possibilidade de existência de um capital cultural diferente em relação ao que o grupo, de modo geral, apresentou.

Foram realizadas quatro entrevistas em que foram consideradas características como ocupação e formação dos pais, preferências culturais, e práticas cotidianas mencionadas pelos alunos, que pudessem revelar seu capital cultural e social. Foram observados os gostos musicais, os hábitos de leitura e lazer, bem como a frequência a aparelhos culturais da cidade.



## O capital cultural dos sujeitos e as relações com o desempenho em História

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de História enfatizem a importância de aproximar o conteúdo à realidade cotidiana dos alunos – para que possam estabelecer relações mais significativas entre essa área do currículo e sua vida “prática” – a História ainda é vista, por uma parcela significativa dos estudantes, como uma matéria que trata exclusivamente do passado.

Apesar das propostas de métodos de ensino cada vez mais voltados para atividades de pesquisa na construção do conhecimento histórico – rompendo com a velha fórmula do aprender “de cor” – e apesar das iniciativas normativas para romper com a visão tradicional em relação ao estudo da História – que se refletem na produção de materiais e na formulação de currículos diversificados – estas não se revertem, de forma automática, em um interesse por parte dos alunos, evidenciando uma lacuna entre as prescrições e a realidade da escola e dos estudantes. (ABUD, 2001).

O aumento da quantidade de pesquisas que buscam compreender a relação do aluno com a História também é revelador desse fenômeno. São pesquisas que apontam para a interferência, positiva ou negativa, da prática docente e do ambiente escolar (COSTA, 2005; HOLLERBACH, 2007; MEINERZ, 1999), dos materiais didáticos utilizados (OLIVEIRA, 2001) e do grupo familiar na relação que os alunos estabelecem com o estudo da História. (SILVA, 2004).

Se, por um lado, as pesquisas desses autores evidenciam que o espaço escolar e a prática docente são fatores determinantes na relação que se estabelece entre os estudantes e a disciplina – exercendo, dessa forma, alguma influência no que se poderia chamar de distanciamento dos alunos em relação ao saber histórico escolar – esta pesquisa, em particular, permite observar que as práticas familiares podem se reverter em um dado capital cultural dos estudantes, agindo no momento em que os alunos se encontram nas aulas de História. E que tais práticas familiares atuam como uma espécie de “catalisador” sobre as diversas dimensões que envolvem seu ensino: condições materiais, professores, materiais didáticos e seu conteúdo.



Isso significa dizer que a problemática de pesquisa deslocou-se para questões relacionadas ao ambiente externo à escola, visando ampliar a compreensão do que ocorre dentro dela. Tal preocupação – a de compreender mecanismos externos à vida escolar – também faz parte do interesse crescente de pesquisadores ao longo das últimas décadas, que, ao situar a família como objeto central da pesquisa em educação, se voltam para a compreensão do universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar. Tais pesquisas procuram romper com conclusões que reduzam a família apenas a sua condição de classe social, pois buscam identificar práticas familiares que possam contribuir para uma melhor escolarização dos filhos, independentemente da condição socioeconômica. Para tal, constroem indicadores de “mobilização” ou “implicação” dos pais – ajuda nos deveres de casa, organização do tempo e espaços domésticos, dispêndios financeiros – que passam a ser objeto de análise. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2003).

O trabalho de Lahire (1997) foi utilizado na análise para compreender as diferenças culturais existentes entre famílias cujo nível escolar e renda são bastante semelhantes e, especialmente, porque mostra que há diferenças que se manifestam nas práticas familiares, que são capazes de se converter em diferentes níveis de adaptação escolar das crianças. Ao destacar as práticas familiares em torno do texto escrito – suporte este fundamental para uma relação mais fecunda com a História – foi possível averiguar, por exemplo, a existência de práticas culturais capazes de interferir na relação do aluno com o saber histórico escolar.

## 1. A origem familiar: escolaridade e ocupação dos pais

Esclarece-se que, ao mesmo tempo que foram consideradas categorias amplas, como por exemplo, a origem social, foram analisadas as configurações familiares particulares, para se identificar as práticas e as formas de relações sociais interdependentes que, mobilizadas pela família, podem contribuir para produção de disposições na criança que são determinantes em sua relação com o conhecimento histórico escolar.”

Apesar de a escola ser, de forma geral, valorizada entre as famílias, estas possuem trajetórias socioculturais que as distinguem entre si. São diferenças determinantes na relação que estabelecem com a escolarização de seus



filhos e que se refletem nas estratégias diferenciadas de participação na vida escolar das crianças.

A preocupação do trabalho foi averiguar se essas diferenças internas constituem diferenças de capital cultural, e se as diversas práticas ou expectativas podem contribuir ou não para o melhor desempenho dos estudantes em História. O conceito de capital cultural (BOURDIEU, 2010), foi utilizado como explicação para a desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais, relacionando “sucesso escolar” à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.

Tal abordagem partiu do princípio de que tanto o conhecimento adquirido pelo sujeito de forma inconsciente através da família, por meio de um trabalho de manutenção e instauração, quanto o inculcado pela escola, mediante um processo semelhante de reprodução, reverte-se em um capital cultural, gerador de determinados lucros materiais e simbólicos.

Essas disposições e práticas transmitidas de forma inconsciente pelo pai aos seus filhos se refletem em estratégias familiares, que têm como objetivo fazer com que a criança – herdeiro – venha a superar seu pai na posição que este ocupa na estrutura social. (BOURDIEU, 2008).

A aceitação da herança por parte do herdeiro é uma das condições necessárias para sua plena efetivação, porém, não é suficiente para a garantia de tal sucesso, que passa pelo intermédio da instituição escolar. Esta classifica seus alunos e dá seu veredicto tendo como instrumento a valorização e a reprodução do capital cultural dominante.

A relação entre os dois veredictos – da família e da escola – varia segundo as classes e frações de classe e reflete o modo como a família age ante o “contrato pedagógico”. Aqui cabe como questão pensarmos qual é a dimensão da importância dada pela família à escola para que esse projeto possa se materializar. Uma resposta possível talvez seja o tamanho das expectativas e/ou dependência dos sujeitos em relação à instituição escolar para a consolidação de seu projeto de herança.

A observação dos dados revela que os pais dos alunos que possuem melhores notas – óó pais do grupo 1 – têm de forma geral maior grau de escolarização. Se isolarmos os 12 pais, em um total de 66 sujeitos – total de pais e mães do grupo 1 – que possuem nível superior completo e incompleto, portanto, maior capital escolar, verifica-se que eles estão entre os alunos que



obtiveram um rendimento igual ou superior à média (*grupo 1*). No *grupo 2* – 28 sujeitos – há somente duas mães com nível superior incompleto.

Tal fato pode apontar para a existência de maiores investimentos – simbólicos ou materiais – por parte desses pais, no sentido de possibilitar melhor escolarização de seus filhos. O capital econômico dessas famílias pode possibilitar, por exemplo, que viajem com mais frequência, que tenham maiores possibilidades de visitar museus e outros tipos de instituições culturais, acesso a livros, jornais e cursos diversos.

Ademais, foi considerado, na análise, o fato de que os pais do *grupo 1* que possuem uma escolarização mais elevada devem, em grande parte, ao seu nível de escolarização, a posição ocupada na estrutura social, o que se revela em uma postura de valorização da escola – e de seu veredicto – enquanto instituição chave para a garantia de futuro profissional e, conseqüentemente, para a superação de seu filho em relação a sua posição na estrutura social.

Tabela 1

14 Nível de escolaridade dos pais de alunos que estão no grupo 1 e no grupo 2

Nível de Escolaridade	Grupo 1		Grupo 2	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Não alfabetizado	-	-	-	-
EF incompleto (4ª série)	07	03	04	01
EF completo (ciclos I e II)	04	09	03	02
Ensino Médio completo	09	12	02	03
Ensino Técnico	-	01	-	-
Curso Superior completo	03	05	-	-
Curso Superior incompleto	04	-	-	02
Não informou	06	03	05	06
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>14</b>	<b>14</b>

Fonte | questionários aplicados aos alunos

A entrevista feita com Felipa, 20 anos, irmã mais velha da aluna Vanessa, 14 anos, confirmou a existência de um forte capital cultural familiar, que se reflete, entre outras práticas, em hábitos de leitura, de valorização da escolarização e do conhecimento.



Felipa diz que sua trajetória de sucesso escolar foi decisiva, possibilitando-a ser aprovada no vestibular da Unesp. Porém, conta que a maior influência veio mesmo do ambiente doméstico, motivando-a a escolher a carreira de musicista. No caso de Vanessa, essa influência também se mostra presente – ela já se dedica à música há algum tempo e, atualmente, está aprendendo violão.

Em nossa conversa, foi possível observar que a valorização da escola e as formas de investimento familiar na escolarização presentes nessa família, assim como algumas de suas práticas, estão fortemente relacionadas ao investimento no conhecimento como algo valorizado. Tais estratégias se mostraram determinantes para um bom rendimento escolar, em uma expectativa que ultrapassa a questão do desempenho e demonstra uma forte afinidade entre as condições objetivas dessa família e as pretensões quanto à posição de suas filhas no universo escolar.

O fato de os pais terem uma formação superior, e deixarem as filhas escolherem de forma espontânea a carreira que pretendem seguir, se apresenta como um indicativo de que não haja, propriamente, uma forte expectativa de ascensão profissional por meio da escola, mas, sim, o reconhecimento de sua importância enquanto estratégia de conservação e/ou superação na estrutura social.

Para Bourdieu, cada família transmite aos seus filhos um capital cultural – conjunto de práticas familiares e um sistema de valores implícitos – que será decisivo em relação à atitude da criança diante da escola e do tipo de saber que esta valoriza e busca transmitir aos alunos (BOURDIEU, 2010). Desse modo, ainda que o grupo familiar não possua um elevado capital escolar – Ensino Superior, por exemplo – a família, ainda assim, engendrará práticas que revelam alguma atitude em relação à escola.

Se tomarmos para a análise os pais do *grupo 1*, que possuem Ensino Médio completo e Curso Técnico – 22/66 – pode-se concluir que esses devem esperar que seus filhos superem sua posição na estrutura social, o que implica a valorização da escolarização como meio mais direto para tal, refletindo-se, por exemplo, em uma expectativa de que seus filhos curse uma instituição de nível superior.

Nessas famílias (*grupo 1*), observou-se a ocorrência de investimentos em relação à escolarização, que podem estar limitados às possibilidades





materiais desses pais, mas que, ainda assim, podem se mostrar em atitudes de valorização da escola, como por exemplo, a participação efetiva de um membro da família na vida escolar da criança.

Ana, 14 anos, possui um desempenho médio em História. Sua mãe, Sônia, 53 anos, cursou o Ensino Médio e exerce o cargo de agente-administrativo na escola onde ocorreu a pesquisa.

Ao longo da conversa com Sônia, o que ficou mais evidente foi o fato de que há, projetado em Ana, expectativas em relação a sua escolarização, retratadas por meio da cobrança sistemática que Sônia faz para que Ana melhore seu rendimento escolar. Ela diz que, no decorrer do ano, – último do Ensino Fundamental – Ana havia melhorado um pouco suas notas. Isso porque Sônia fazia cobranças sistemáticas à filha para que fosse aprovada no exame de ingresso de uma escola técnica. Segundo Sônia, a filha gosta muito de informática e se destaca nessa área, então ela acredita que esse seja o caminho para o início profissional de Ana.

Quando relembrou sua infância, Sônia disse que sua mãe – que não frequentou a escola – não via tanta importância em sua escolarização e participava bem pouco de suas atividades escolares. Sônia gostava bastante de estudar e guarda boas lembranças de seu período escolar. Relatou que valorizava bastante a escola e lembrou que era uma aluna muito aplicada, com uma série de expectativas em relação a sua escolarização e a sua vida profissional que, por fim, não puderam se concretizar.

Em seu depoimento, fica bastante clara a relação estabelecida entre a escola e sua carreira profissional. De fato, analisando a sua origem familiar, marcada pelo baixo capital escolar, a escolarização a proporcionou, em grande medida, que chegasse a ter uma carreira no funcionalismo público – fazendo com que Sônia deva à escola sua posição na estrutura social. Ao se tomar a análise proposta por Bourdieu, compreende-se a valorização dada à escola por essa mãe, ao atribuir ao saber escolar a possibilidade de um bom futuro profissional para seus filhos. (BOURDIEU, 2008).

As pesquisas que discutem as expectativas das famílias de camadas populares em relação à escolarização de seus filhos chamam a atenção para o fato de que essa expectativa em relação à escola é apontada pelos pais independentemente das diferenças internas que se possa observar entre as famílias. (PEREIRA, 2005).



É possível que os pais do *grupo 2*, que possuem níveis mais baixos de escolarização, adotem uma postura de valorização da escola enquanto instituição capaz de promover, de forma mais eficaz, a inserção de seus filhos no mercado de trabalho. Entretanto, seu capital escolar e econômico os distancia a si e aos seus filhos do conhecimento e das práticas inculcados e valorizados pela instituição escolar – organização do tempo e disciplina para estudo, hábitos de leitura e acesso a bens culturais. Para alguns autores, essa distância pode se reverter no que algumas pesquisas analisam como *fracasso escolar*. (BRANDÃO, 2010; ZAGO, 2010).

A ocupação exercida pelos pais também foi tomada como objeto de análise, uma vez que é parte do conjunto que define a posição que o sujeito ocupa na sociedade. Essa posição revela-se perante a estrutura social por meio do *habitus*, ou seja, por um conjunto de práticas e representações classificatórias dos sujeitos que permite aproximá-los no interior do espaço social em grupos mais homogêneos – tanto quanto possível. (BOURDIEU, 2008a).

A relação que o sujeito estabelece com a escola e o conhecimento transmitido por ela estão relacionados à posição que ele ocupa na estrutura social e reflete sua vontade de conservação e ascensão no seu interior. Quanto mais próximas ou dependentes da formação e do veredicto escolar estiverem suas estratégias, maior será a valorização dada à escola.

A observação dos dados relativos à ocupação dos pais e mães de alunos dos *grupos 1* e *2* demonstra que aqueles que exercem ocupações que exigem maior grau de escolarização – advogado, publicitário, funcionário público, profissional da saúde, professor – estão entre aqueles cujos filhos possuem melhor desempenho em História.

Os sujeitos são dotados de um senso prático que orienta sua ação em relação aos investimentos escolares mais apropriados a sua origem social e capital cultural. Uma espécie de sistema adquirido de preferências – estruturas cognitivas duradouras – produto de suas condições objetivas e de esquemas de ação que orientam sua percepção em relação à situação e a resposta adequada. Isso que Bourdieu (1996) chama de *princípio de vocação*, atua no sentido de orientar o que também se costuma chamar de *gosto*.

Relacionando essas estratégias de ação ao gosto pela disciplina História, pode-se apontar para o fato de que as famílias que possuem, por exemplo, maior familiaridade com a língua escrita, maior frequência e acesso



a leituras diversificadas ou exerçam práticas cotidianas que são demandas por sua ocupação – fazendo com que dediquem certa quantidade de tempo ao estudo ou a tarefas de organização de dados ou gestão de pessoas, no caso de advogados, professores, funcionários públicos e administrativos – incentivem inconscientemente que seus filhos adotem em sua trajetória escolar investimentos que os aproximem da disciplina História.

Tomando-se o *habitus* como foco da análise, pode-se observar que as preferências dos jovens em relação a uma área do conhecimento ou disciplina específica podem, em grande parte, ser um produto de esquemas de percepção e ação adquiridos por meio da família. Esta, ao mesmo tempo que os familiariza, os orienta a privilegiar, por exemplo, a leitura de um livro ou a opção pela carreira de historiadora como possibilidade de futuro profissional em detrimento de outros gostos ou campos de atuação, como é o caso de Vanessa. Seu pai é músico e sua mãe funcionária administrativa. Ela manifestou no questionário seu gosto pela História e seu desejo em fazer um Curso Superior na área: *Eu quero ser pesquisadora ou professora de universidade em História.* (VANESSA, 2011).

18 Também é possível estabelecer uma relação entre o nível de escolaridade dos pais, sua ocupação e as condições objetivas da sociedade moderna em relação à suposta democratização do acesso ao ensino médio e superior no país. Percebe-se que uma parcela significativa da população brasileira deve, cada vez mais, à formação superior a ocupação que exerce na sociedade – o que pode apontar para a valorização do conhecimento escolar pelos pais que possuem Ensino Superior, mas também por aqueles que possuem Ensino Médio – 21 sujeitos entre pais e mães do *grupo 1* e cinco do *grupo 2* que possuem Ensino Médio, almejam que seus filhos tenham a possibilidade de frequentar uma instituição de Ensino Superior.

## 2. Práticas dos sujeitos: acesso a bens culturais

As pesquisas que discutem a relação entre escola e museu apontam para o fato de que, embora caiba à escola a responsabilidade pela formação científica e humana de seus alunos, os museus, assim como outros aparelhos culturais – no contexto do que se costuma chamar de educação não formal – são considerados espaços importantes de aprendizagem e contribuem para a



aquisição e ampliação da cultura entre as crianças e jovens. (CRUZ, 2008; CRUZ; ALVES, 2011). Os museus, em seus mais variados tipos – institucionais, centros de memória, museus de arte, temáticos, entre outros – se apresentam como espaços fortuitos para a aquisição de conhecimentos que podem ser revertidos em capital cultural e relacionados ao saber histórico escolar.

Quanto mais sistemática é a frequência das crianças e jovens aos museus, maiores serão suas possibilidades de conhecer objetos tridimensionais, relacioná-los com os textos que compõem o espaço expositivo e com o edifício que, na maioria dos casos, guarda relações com o acervo ali exposto. Apresenta-se assim o que poderia se classificar como uma relação de causa e efeito na qual o capital cultural, para ser incorporado, necessita que o indivíduo possua os códigos necessários para sua aquisição. Quanto mais ele for exposto ao capital cultural, tanto maior serão suas possibilidades de aumento de seu volume. (BOURDIEU, 2010).

O acesso a museus foi mencionado pela quase totalidade dos sujeitos – 45/47. Entre as opções de acesso presentes no questionário – em que os alunos poderiam escolher mais de uma opção – a “escola” foi mencionada pela grande maioria dos alunos como intermediária para o acesso a essas instituições. Porém, vinte sujeitos do *grupo 1* (20/33) citaram também visitas feitas com a “família”, com “parentes” e com “amigos”. Do *grupo 2*, embora sujeitos mencionem outras formas de acesso a museus além da escola, oito desse grupo (8/14), frequentaram museus somente por intermédio da escola e um disse nunca ter visitado um museu.

Outro dado interessante é que somente dois alunos do *grupo 2* (2/14), assinalaram quatro nomes de instituições dentre as opções listadas no questionário. Em contrapartida, sete sujeitos do *grupo 1* (7/33) marcaram quatro, ou mais, dentre os museus listados, o que demonstra que o acesso a esse bem cultural de forma mais sistemática é mais frequente dentre os alunos desse grupo.

Isto reafirma, de um lado, o papel da família no trabalho de apropriação de bens culturais como os museus e o fato de que este se dá, em geral, entre aquelas que possuem maior formação escolar. De outro lado, evidencia o valor simbólico que tais instituições possuem frente à cultura valorizada e reproduzida pela escola, fazendo com que os alunos que a tenham adquirido por meio de uma formação prévia tenham maiores êxitos escolares. (BOURDIEU, 2009).



No caso do perfil familiar de Vanessa, a presença de capital cultural familiar mais volumoso pode retirar da escola a responsabilidade de ser esta a única transmissora de saberes entre os membros dessa família. Dentre os onze museus destacados no instrumento, a aluna já visitou cinco – *Museu Paulista*, *Museu de Arte de São Paulo (MASP)*, *Museu da Língua Portuguesa*, *Pinacoteca do Estado*, *Museu de Arte Sacra* – que, segundo a irmã, contribuem com a formação escolar de Vanessa: “[...] porque é conhecimento sobre a História da Arte, você acaba tendo um conhecimento geral mais amplo e dá para fazer associações com o que você aprende na escola.” (FELIPA, 2011).

Bárbara, 14 anos, tem um bom desempenho em História e, em seu questionário, citou os guias históricos<sup>2</sup> como um de seus três gêneros literários favoritos. Dos museus elencados no questionário, a aluna marcou dois – *Museu da Língua Portuguesa* e *Pinacoteca do Estado* – ambos situados no Bairro da Luz, bem próximos a sua residência.

Quando perguntei à entrevistada sobre a origem da curiosa preferência de Bárbara por guias históricos, ela relatou:

[...] no Museu da Língua Portuguesa mesmo, sempre têm aquelas histórias. [...] a professora deu pra eles irem na biblioteca... Aí eles pegam aquele monte de guias [...]. Na Pinacoteca lá sempre tem também vários guias que eles levam pra casa e começam ler. O meu irmão, ele assina umas revistas que vêm esses guias também. Ela fala que é muito divertido... que eles conhecem lugares que eles nunca foram. (MARILDA, 2011).

O acesso frequente ao texto escrito também contribui de forma significativa para um melhor desempenho em História. Para Rocha (2010), que discute a relação entre a competência escrita – compreende-se, nesse caso, a leitura e a escrita – e o ensino de História, a instrumentalização do aluno em relação ao texto escrito é apontada pelos professores como um fator que interfere em seu aprendizado na disciplina. As atividades de leitura e interpretação de textos são características da rotina do trabalho em sala de aula nas diversas áreas do conhecimento – o que inclui a História.

Partindo-se da ideia de que a aquisição de capital cultural pelo sujeito demanda uma prática constante de incorporação e uma relativa disposição de tempo, se conclui que, quanto maior for o acesso e a frequência aos mais variados tipos de leitura, maior será a familiaridade dos alunos com o texto



escrito. Maiores serão também as possibilidades desse capital cultural ser empregado por ele – de forma inconsciente – no momento em que esteja realizando a leitura e interpretação das diversas modalidades de textos que podem ser disponibilizadas pelo professor.

A casa foi citada como o local onde a maioria dos alunos – 29/47 – possui maior acesso a leituras diversas. Deste total de 29/47 sujeitos que têm maior acesso à leitura em casa, 20 encontram-se no *grupo 1* (20/33), restando uma quantidade também significativa de sujeitos do *grupo 2* que também possuem acesso a leituras diversas em casa (09/14).

Esse dado pode ser, de certa forma, relativizado, já que, na ocasião da pesquisa, a escola não dispunha de uma biblioteca para acesso dos alunos. Porém, o expressivo número faz com que não se deixe de considerar o papel que a família possui em ambos os grupos no sentido de disponibilizar as crianças e jovens o acesso aos diversos tipos de leituras.

Destacam-se, do questionário, alguns gêneros literários mais citados pelos sujeitos – “romance”, “poesia”, “conto”, “ficção”, “aventura”, “histórias em quadrinhos”, “jornais e revistas” – bem como aqueles que demandam certa familiaridade com a História para que possam ser apreciados – “guias históricos” e “guias de viagem”. A Tabela 3 traz, dentre as opções destacadas, os gostos mencionados por ambos os grupos.

21

Tabela 3  
Preferências literárias dos sujeitos dos grupos 1 e 2

	<b>Romance</b>	<b>Poesia</b>	<b>Conto</b>	<b>Ficção</b>	<b>Policial Aventura</b>	<b>Jornal Revista</b>	<b>Guia Histórico</b>	<b>HQ</b>	<b>Guia de Viagem</b>
<b>Grupo 1</b>	15	12	04	11	14	05	02	19	01
<b>Grupo 2</b>	07	03	01	05	05	03	-	03	-
<b>Total</b>	22	15	05	16	19	08	02	22	01

Fonte | questionários aplicados aos alunos (puderam marcar três opções); um sujeito não respondeu



De forma geral, se observa que os sujeitos pesquisados, de ambos os grupos, costumam ler com certa frequência – apenas cinco de um universo de 47 disseram não gostar de ler. Destaca-se, dos dados apresentados, a preferência por alguns gêneros literários – “romance”, “aventura” e “Histórias em Quadrinhos” (HQ). Se relacionados com uma das preocupações desse trabalho – a saber, a busca de bens culturais que possam contribuir para um melhor desempenho dos alunos na disciplina de História e, nesse sentido, contribuir para fornecer elementos para a prática docente – tais gêneros se apresentam como instrumentos a serem utilizados pelos professores como opções didáticas.

Os professores de História têm como possibilidade explorar, junto aos estudantes, quais os gêneros com que possuem familiaridade, como as HQ ou os livros de aventura da série *Harry Potter* – citada por todos os pais entrevistados como uma das leituras favoritas das crianças.

Esses suportes podem ser trabalhados com o objetivo de auxiliar os alunos a superar suas dificuldades em relação à competência escrita, contribuindo para o aprendizado em História. Eles também têm o potencial de promover entre os alunos o interesse em conhecer outros gêneros literários menos citados e, conseqüentemente, aumentar o volume de seu capital cultural.

Quanto aos títulos de livros, citados pelos sujeitos, 31 deles, entre os alunos do *grupo 1* (31/33), citaram ao menos um nome de livro, sendo que, desse universo, cinco mencionaram dois ou mais títulos. No *grupo 2*, apenas um sujeito citou dois títulos de livros lidos e 10 (10/14) mencionaram um título. Esse dado contribui para confirmar o fato de que entre o universo de sujeitos que fizeram parte da pesquisa há bom acesso à leitura – uma vez que a grande maioria citou ao menos um título. Em contrapartida, também, revela que a frequência leitora é maior entre os sujeitos do *grupo 1* onde estão aqueles que puderam citar mais títulos de obras.

Vanessa costuma ter acesso aos livros em casa e citou como gêneros preferidos “romance”, “poesia” e “policiais e aventura”. Os textos citados por Vanessa revelam aspectos constitutivos de seu capital cultural e de sua relação e gosto pela História. São todos textos de época – datam dos séculos XVI e XIX – que tratam de um universo cronológico bastante amplo e se caracterizam como grandes narrativas sobre personagens, fatos e contextos históricos diversos.



A familiaridade com tais obras literárias possibilita a Vanessa ter instrumentos conceituais e conhecimento sobre características sociais, econômicas e políticas retratadas nas obras de ficção, além de contribuir para que tenha uma relação mais consistente com noções de temporalidade histórica. Por fim, a familiaridade com o objeto livro e com o texto escrito também fornece a Vanessa maiores investimentos no desenvolvimento de sua capacidade leitora, permitindo-a ler e interpretar de forma mais aprofundada os textos trabalhados nas aulas de História.

○ convívio próximo com a irmã mais velha também a possibilita a formação de um capital social que é decisivo em sua relação com o conhecimento e com a escola, permitindo que seja apresentada a obras literárias que foram citadas por Vanessa no questionário:

No último aniversário dela, teve um amigo meu, ele perguntou: o que eu dou para sua irmã? E a gente ficou pensando que livros seriam legais de ela ler agora com 14 anos. Ele decidiu dar três comédias de Shakespeare pra ela. [...] Ela quando descobriu a Jane Austen e a Emily Brontë, ela ficou fascinada e passou a querer ler sempre mais. (FELIPA, 2011).

Pablo, 14 anos, primo de Bárbara com quem estuda na mesma turma, possui, igualmente à sua prima, um bom desempenho em História. Apesar de sua mãe não possuir um elevado capital escolar – parou os estudos quando concluiu o Ensino Fundamental – a família possui muitos livros em casa, de diversos temas e áreas aos quais Bruna e Pablo têm acesso. Ele gosta de ler e costuma pedir e ganhar livros de presente, demonstrando ter uma relação de proximidade com a cultura escrita.

Quanto à Bárbara, a entrevistada diz que ela lê menos, mas que tem começado a ler com mais frequência, por influência do primo. No questionário, Bárbara citou alguns títulos de obras que demonstram a existência de uma influência efetiva de Pablo em seus hábitos de leitura, no momento em que ambos compartilham do que chamamos de *experiências de socialização*. (LAHIRE, 2002).

Pablo aprecia os livros de aventura e costuma lê-los com frequência. Nessas obras que trazem grandes narrativas sobre personagens e épocas, Pablo tem a possibilidade de adquirir conhecimento e instrumentos conceituais,





que, à medida que são incorporados como capital cultural, estão suscetíveis de ser relacionados ao conhecimento histórico a que tem acesso na escola:

Lá em casa tem vários tipos de livros, o Pablo pega pra ler. Ele gosta muito de ir na biblioteca. Ele gosta de coisas que ele entra na história. Acho que é por isso que ele gosta muito do Harry Potter, porque têm vassouras... poções mágicas, acho que ele se envolve com isso. (MARILDA, 2011).

Amanda, 14 anos, não possui notas que revelem um bom desempenho em História. Sua mãe é atriz e, na ocasião, estava cursando psicologia na Universidade Presbiteriana Mackenzie, o que, a princípio, poderia contribuir para que Amanda tivesse estratégias e disposições lucrativas no universo escolar. Mas, apesar da postura de valorização da escolarização e da dedicação que tem em relação à vida escolar da filha, Amanda não se caracteriza como uma aluna que tenha sucesso na escola – suas notas permaneceram abaixo da média ao longo de todo o ano letivo.

Analisando mais atentamente esse perfil, essas disposições e experiências parecem – como sugere Lahire (1997) – não estar em condições de ser transmitidas à Amanda. Ao contrário, elas parecem não se refletir diretamente em disposições escolares, por exemplo, quanto à prática de dedicar um tempo aos estudos ou à leitura, como a mãe costuma fazer nas vésperas das provas da faculdade.

Amanda eu tenho prova amanhã, então esquece que não tem novela hoje. Desligo tudo e fico estudando. E ela fica de 'saco cheio! 'Mãe, você já acabou? Quero ver televisão!' Esse tipo de coisa, que eu pensei que pra ela fosse servir de exemplo, né? (RENATA, 2011).

É preciso atentar para o fato de que não basta haver determinado tipo de práticas ou, neste caso, de disposições para o estudo. É preciso que haja também um mecanismo efetivo de transmissão para que estas sejam revertidas em práticas escolares positivas. (LAHIRE, 1997). Talvez o ambiente “formal” e silencioso que assume a casa nos momentos em que a mãe se dedica aos estudos – que significa inclusive – o rompimento com o cotidiano, ao que parece marcado pelos programas de TV – faz com que Amanda identifique o tempo



de estudo e leitura como uma tarefa “chata” fazendo com que ela renegue e se distancie dessa disposição.

Acrescenta-se o fato de Amanda não ter hábitos de leitura frequentes, apesar da existência de alguns volumes na casa e do fato de a mãe colocar à sua disposição alguns materiais de leitura que poderiam aproximá-la da cultura escrita, como uma coleção da Revista de História da Biblioteca Nacional:

São várias. Ela já pegou umas, que tinha a ver com o trabalho que ela estava fazendo, que era da República do Café... ela pegou algumas coisas daqui que ela conseguiu aproveitar”. Ela também costuma presenteá-la com as leituras ‘da moda’ que Amanda pede de presente: ‘Ela me ‘encheu o saco’ por causa do Crepúsculo. Ai eu comprei o Crepúsculo, ela jogou pra lá. Ai, agora ela tá com aquele Marley e Eu, que faz ó! (RENATA, 2011).

O perfil de Amanda revela que, apesar de seu acesso ao capital cultural objetivado, ele não se encontra em condição de ser revertido em capital cultural incorporado e, logo, em um saber que possa lhe render lucros escolares, como por exemplo, tirar boas notas em História. Ao que parece cotidianamente Amanda não realiza práticas capazes de ajudá-la a ter mais êxito na escola. Para que essas experiências sejam revertidas em capital cultural, seria necessário um processo de aquisição e incorporação que demanda tempo. Hábitos frequentes de leitura e disciplina de estudos poderiam possibilitar a Amanda uma trajetória escolar de maior êxito. No entanto, o pouco contato com a cultura escrita, as ocasiões esporádicas de estudo e leitura, e a existência de uma frágil ordem moral doméstica aparecem como características de seu perfil. (LAHIRE, 1997).

A análise dos dados aponta para a predominância de práticas próximas da escolarização – frequência a museus, hábitos de leitura – entre aqueles que possuem melhor desempenho na disciplina de História. Esses pais incentivam, de forma inconsciente, que seus filhos adotem práticas escolares que resultem em uma trajetória escolar de investimentos que possam ser revertidos em um bom desempenho na disciplina História – melhor competência escrita, maior facilidade em organizar as informações em uma escala temporal e classificatória, familiaridade com obras de arte, objetos e textos.

Os dados relativos ao universo de sujeitos pesquisados nos fornecem, no entanto, subsídios que apontam para a existência de uma heterogeneidade



entre o grupo que é apontada também por outros autores. (ZAGO, 2010). Essa heterogeneidade resulta em experiências e práticas de certa forma diversificadas, mas que têm o potencial de gerar práticas escolares positivas. De forma geral, os estudantes assinalam um gosto diverso por gêneros literários e uma frequência relativa de acesso à leitura já que a maioria dos sujeitos citou, ao menos, um título de livro lido. Acrescenta-se o fato de que quase todos disseram já haver frequentado um museu.

As famílias podem realizar diversas formas de estímulo à leitura e escrita que resultam em formas também variadas denominadas, por Lahire (2002, de graus mais ou menos elevados de energia e coerência no trabalho educativo. Os estímulos familiares podem ser variados, como por exemplo, propiciar o acesso das crianças aos livros de seu interesse, a HQs – que, por seu custo menor, pode ser lida com mais frequência –, ou até mesmo, a criação de um ambiente de estímulo à leitura e escrita em casa. Foram identificados também, nos perfis analisados, pais que conversam com os filhos sobre as tarefas escolares e leituras realizadas, que os presenteiam com materiais de escrita e leitura diversos, que organizam agendas. Essas práticas são capazes de fazer com que seus filhos possam desenvolver a competência leitora de forma mais satisfatória.

26

Segundo Silva (2004), para que o aluno desenvolva a competência leitora, é necessário que haja um árduo trabalho de construção dos esquemas necessários para a apreensão do texto. Tal desenvolvimento não se dá de forma natural, tampouco homogênea entre os sujeitos, mas, ao contrário, demanda acesso a textos de tipos variados, mas que, de algum modo, tenham o potencial de resultar em operações relacionadas à habilidade leitora. Essas competências fundamentais para a compreensão de gêneros textuais dos mais variados suportes são também decisivas para que se estabeleça uma relação mais profícua entre os estudantes e o ensino da História, que demanda uma estreita relação com o trabalho por meio de recursos textuais diversificados.

Desse modo, a utilização desses suportes em sala de aula – romances, livros de aventura, HQs, contos, poesia – é capaz de auxiliar o professor no sentido de atingir os objetivos propostos para sua disciplina. Contribuem para que seus alunos tenham a possibilidade de melhor desenvolver a leitura e a escrita, ferramentas essenciais para o pleno desenvolvimento do indivíduo e das habilidades necessárias para a aquisição do conhecimento em um processo contínuo que ultrapasse os limites da vida escolar.



### 3. Práticas mais distantes da escolarização

Voltando-se para a ideia da pluralidade de experiências observada ao analisar os sujeitos no que se refere às suas práticas, e conseqüentemente, à sua constituição enquanto grupo, serão discutidos os dados relativos a certas práticas mais distantes da escolarização, mas que podem propiciar aos indivíduos o acesso a bens culturais. Ademais, também atuam na formação de uma rede de relações – capital social – que pode fomentar aos sujeitos o acesso e o gosto por práticas e bens culturais capazes de exercer influências no desempenho escolar.

Os dados relativos ao acesso dos alunos a cursos diversos demonstram que os hábitos culturais que podem ser revertidos em capital social – cursos de artes, idiomas e música – são predominantes entre sujeitos com maior desempenho em História. Do total de 23/47 estudantes que frequentam algum curso ligado à arte – artes plásticas, teatro, dança e música – 15/47 estão no *grupo 1* e 8/47 no *grupo 2*. Vinte alunos disseram frequentar cursos de idiomas, destes 15/47 são do *grupo 1* e 5/47 do *grupo 2*. Quanto aos instrumentos musicais, dezesseis alunos disseram tocar algum instrumento, mesmo não tendo frequentado cursos, destes 12/47 estão no *grupo 1*; e 4/47, no *grupo 2*.

Nesses espaços, os estudantes têm a possibilidade de estabelecer laços de convivência e amizade que podem ser revertidos em lucros escolares, bem como a oportunidade de interagir com pessoas que conheçam obras de arte, literárias ou musicais. Ao serem apresentados a um movimento artístico ou cultural, no caso da música, por exemplo, o estudante tem a possibilidade de relacioná-lo a um determinado contexto histórico e, assim, dispor de mais elementos para se apropriar desse conhecimento escolar. Esse capital cultural pode ser aplicado na escola no momento do estudo das diversas áreas do conhecimento, mas também da História, pois fornecem códigos necessários para a apropriação do conhecimento. (BOURDIEU, 2010).

O fato de tocar um instrumento musical demanda certa disciplina e prática constantes, além da necessidade do conhecimento de partituras ou cifras, e do estudo cotidiano para que possa aperfeiçoar-se no instrumento. Tais práticas relacionadas à música – estudo, organização do tempo e disciplina – não estão distantes das práticas escolares; ao contrário, têm o potencial de contribuir de forma significativa para uma trajetória escolar bem-sucedida. Se relacionadas ao desempenho em História, elas também podem se mostrar



eficazes no que tange à organização em uma escala temporal e a maior instrumentalização na competência leitora.

Dos gêneros musicais mencionados como preferidos, os alunos do *grupo 1* foram os que citaram aqueles mais distantes dos gêneros diretamente voltados para o mercado comercial, aos quais os jovens costumam ter maior acesso devido à grande veiculação nos meios de comunicação de massa. Desse grupo, dois sujeitos citaram música clássica (2/47) como seu gênero preferido. Ademais, quatro (4/47) puderam citar nomes de cantores de MPB e samba, além de oito (8/47) que citaram nomes de bandas de Rock.

A frequência com que assistem a filmes também se mostra mais predominante no *grupo 1* – dos 19/47 que disseram assistir a filmes com muita frequência 14 estão nesse grupo. Os gêneros preferidos aparecem de forma bastante diversificada, com a predominância dos tipos mais comuns – “comédia”, “aventura”, “terror”, “policiais” – revelando que o acesso dos estudantes a filmes, de forma geral, ainda está restrito às produções mais comerciais.

Como opções que denotam um maior capital cultural foram destacados os “documentários”, as “biografias”, os “filmes históricos” e os “nacionais”. Dos sujeitos que mencionaram esses gêneros como um dos três preferidos, todos estão no *grupo 1*: 03/47 que marcaram “documentários”, 02/47 que marcaram “filmes nacionais”, 02/47 que marcaram “biografias” e 06/47 que marcaram “filmes históricos”.

O “acesso à internet” foi citado de forma geral como a opção de lazer mais praticada pelos estudantes em seu tempo livre, o que corrobora dados que revelam um aumento considerável do acesso à internet por parte da população brasileira nos últimos anos (IBGE, 2010). Por fim, é importante problematizar, no entanto, se o acesso cada vez mais frequente à rede pode propiciar aos seus usuários um significativo aumento no acesso à informação, cujo reflexo seria um efetivo processo de democratização do conhecimento fomentado por esse veículo.

De qualquer forma, sabe-se que, diante da infinidade de recursos disponibilizados pela internet, há aqueles que, por sua natureza e função, são capazes de propiciar a troca de ideias e informações, bem como o estabelecimento de redes ou grupos de discussão, como é o caso de algumas redes sociais – *Twitter*, *Facebook* etc., – ou de sites em que se pode ter acesso a vídeos de conteúdos diversos – *You Tube* e similares. Há também ambientes



privilegiados de acesso a notícias e informações diversificadas como os sites de jornais e revistas, os de pesquisa – *Google* e similares – e os institucionais (museus, teatros, cinemas).

Do *grupo 1*, 21/47 sujeitos – de um total de 33/47 – marcaram o “acesso a internet” como uma atividade de lazer praticada em seu tempo livre. Desses, 12/21 citaram “sites de pesquisa” – contra dois do *grupo 2* (2/14) – como um dos três ambientes mais visitados na web. Os três que disseram navegar em “sites de jornais e revistas” estão no *grupo 1* (3/33), assim como o único que costuma acessar “sites institucionais”. Utilizar “e-mail” também é um hábito de oito alunos do *grupo 1* (8/33) dentre os 09/47 que marcaram essa opção. As “redes sociais” – 22/33 (G1) e 9/14 (G2) – e os sites como o *You Tube* – 20/33(G1) e 6/14 (G2) – são frequentes entre ambos os grupos.

Quando perguntados se utilizam a internet como fonte para seus trabalhos de História, a maioria de sujeitos do *grupo 1* – 29/33 – costuma utilizar a rede como fonte de pesquisa para seus trabalhos. No *grupo 2*, a metade da amostra – 7/14 – cita a rede como fonte para seus trabalhos. Isso de alguma forma aponta para o fato de que alguns alunos utilizam a rede como forma de acesso a informações e a conhecimentos diversos que podem contribuir para um melhor desempenho na disciplina.

Os locais frequentados pelos sujeitos como opção de lazer em família revela uma predominância de práticas – frequência a cinema e teatro, viagens, programas gastronômicos e passeios em geral – que demandam maior volume de capital econômico entre os sujeitos do *grupo 1*, que são aqueles cujos pais possuem maior grau de escolarização e ocupações mais bem remuneradas. Se comparados com o *grupo 2*, os do primeiro grupo indicam assistir menos a TV como opção de lazer em família.

O espaço que os indivíduos ocupam na estrutura social – determinado, em sua base, pelo volume de capital econômico que detêm – é, por sua vez, decisivo para que os alunos do *grupo 1* possuam maiores possibilidades de acesso a práticas culturalmente valorizadas cuja apropriação resulta na incorporação de um volume também maior de capital cultural. Revela-se, mais uma vez, a existência de uma distância entre as expectativas e práticas valorizadas pela escola e a possibilidade material de acesso daqueles que detêm menor volume de capital econômico, ou que possuem um gosto ou estilo de vida que os afasta cada vez mais desses bens e práticas culturais.



## Considerações finais

Os alunos vivem e compartilham experiências nos mais diversos espaços sociais onde estão presentes – família, amigos, escola, comunidade – capazes de interferir e interagir em sua relação com o conhecimento escolar. Tais experiências são incorporadas pelos agentes estruturando sua subjetividade, orientando sua ação, suas práticas, refletindo-se em um capital cultural valorizado pela escola e, por isso, capaz de trazer a esses sujeitos lucros no campo escolar. (BOURDIEU, 2010).

A pesquisa demonstrou maior volume de capital cultural e presença de práticas culturais valorizadas pela escola entre os indivíduos do grupo 1, que podem assim ser revertidas em práticas escolares positivas. O acesso a aparelhos culturais, hábitos de leitura, acesso a cursos extraescolares – cuja frequência pode se reverter em capital social – maior familiaridade com instrumentos musicais, bem como a preferência por gêneros – musicais e literários – culturalmente valorizados, aparecem com mais frequência entre esses alunos. A pesquisa possibilita evidenciar que o acesso dos alunos à cultura no ambiente familiar faz parte do processo de aquisição do conhecimento – o que demanda a existência de políticas educacionais distributivas de bens culturais a fim de garantir que a formação cultural e o acesso de todos ao conhecimento ocorra de forma mais igualitária.

Aos professores de História, a pesquisa contribui para a compreensão de uma das dimensões que envolvem o ensino dessa disciplina, revelando que a origem cultural e social dos alunos interfere na aquisição de práticas necessárias para um melhor desempenho em História. Desse modo, espera-se possibilitar aos professores maiores subsídios para a compreensão de sua prática e para a elaboração de estratégias de ação capazes de garantir que seus alunos tenham acesso ao conhecimento histórico escolar, aproximando-os dessa disciplina que estabelece relações tão próximas com o presente e com o trabalho humano de transformação do mundo.

## Notas

- 1 Foi determinado como critério para a escolha da escola a observação de indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de regiões distintas da cidade de São Paulo e de dados mais específicos como escolaridade média dos pais, renda mensal e distribuição dos aparelhos culturais da cidade. (SPOSATI, 2000; BOTELHO, 2004).



- 2 Publicações que tratam de temas variados sobre história do Brasil e do mundo utilizando uma linguagem mais informal e interativa, mas sem abrir mão de informações relevantes sobre contextos históricos. Disponível em: [universoliterario.blogspot.com](http://universoliterario.blogspot.com). Acesso em: 8 fev. 2012.

## Referências

ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar. In: Encontro Regional de História, 14., 2001, Bauru. **Anais...** Bauru: EDUSC, 2001.

ALVES, Kelly Ludkiewicz. **O desempenho escolar de estudantes concluintes do ensino Fundamental II na disciplina de história e as práticas culturais familiares**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOTELHO, Isaura. Os equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública. **Espaços e Debates – Revista de Estudos Regionais e Urbanos**, São Paulo, n. 43/44, p. 1-19, jan./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.centrodametropole.org.br/pdf/espaco\\_debates.pdf](http://www.centrodametropole.org.br/pdf/espaco_debates.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares de Azevedo. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern e Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp, 2008a.

\_\_\_\_\_. Reprodução cultural e reprodução social. In: MICELLI, Sérgio (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Micelli, Sílvia de Almeida Prado, Sônia Micelli e Wilson Campos Vieira. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org.). 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

BRANDÃO, Zaia. Sucesso e fracasso escolar no contexto das relações família e escola. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

COSTA, Edvaldo Carlos Ferreira da. **Diálogos na escola**: o professor de história em fase de transição. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação





em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

CRUZ, Livia Lara da. **Magistério e cultura**: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRUZ, Livia Lara da; ALVES, Kelly Ludikiewicz. Docência formação e gosto pelas artes: uma tentativa de compreensão. JUSTAMAND, Michel; MENDES, Lilian Marta Grisolio (Org.). In: **História e representação**: cultura, política e gênero. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 2011.

FELIPA. **Entrevista**. São Paulo, 24 maio. 2011.

HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. **O jovem e o ensino de história**: a compreensão do conceito de História por alunos do ensino médio. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 1997.

32 \_\_\_\_\_ . **O Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução Jaime Clasen. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MARILDA. **Entrevista**. São Paulo, 15 jun. 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Representações de história na escola**: construção do conhecimento histórico e construção de si mesmo. 1999. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Marilon Cunha. **A história do Brasil no ensino fundamental e médio e a formação do cidadão**: uma análise qualitativa da prática pedagógica e do discurso do professor. 2001. 107 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2001.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves, **Sucesso escolar de alunos dos meios populares**: mobilização pessoal e estratégias familiares. 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação)



– Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Renata. **Entrevista**. São Paulo, 29 jun. 2011.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, dez. p. 121-142, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SILVA, Roseli Correia da. **O papel da família na construção social do tempo e do sentido do passado pelas crianças**. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 69-83, 2004 (2004a). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a05v2312.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SPOSATI, Aldaíza (Coord.). **Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo/2000**: dinâmica social dos anos 90. São Paulo: Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais – PÓLIS/Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE/Pontifícia Universidade Católica, 2000.

VANESSA. **Questionário**. São Paulo, 06 maio. 2011.

ZAGO, Nadir. O fracasso no contexto da relação família-escola. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

Profa. Ms. Kelly Ludkiewicz Alves  
Docente visitante Universidade Nacional Timor Lorosa'e | Timor-Leste  
Doutoranda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo  
Programa de Estudos Pós-Graduados | Educação: História, Política,  
Sociedade | PUC – São Paulo  
Grupo de Pesquisa | História das Disciplinas Escolares e dos Livros Didáticos  
E-mail | [kellyludalves@gmail.com](mailto:kellyludalves@gmail.com)  
Recebido 13 set. 2012  
Aceito 28 nov. 2012

## As paixões da alma e a formação humana na perspectiva de Tomás de Aquino

The passions of the soul and human education in the perspective of Tomás of Aquin Kelly Ludkiewicz Alves

Rafael Henrique Santin  
Centro Universitário de Maringá  
Terezinha Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá

### Resumo

Este artigo trata da importância da sensibilidade para a formação humana em Tomás de Aquino, teólogo e filósofo italiano do século XIII. Nosso objeto é composto pelas paixões da alma, consideradas pelo teólogo-filósofo na primeira seção da segunda parte da *Suma Teológica*. Para o desenvolvimento de nossas reflexões, nos pautamos nos pressupostos teórico-metodológicos da História Social, principalmente por meio das formulações de Marc Bloch (2001). De acordo com esse autor, o passado pode nos ensinar, por meio dos estudos históricos, sobre a natureza do homem e da sociedade, servindo aos homens do presente como fundamentos do agir. Nesse sentido, acreditamos que o estudo das obras de Tomás de Aquino, na perspectiva da História da Educação, pode contribuir para pensarmos sobre as relações educativas, tema bastante caro para nós atualmente.

Palavras-chave: História da Educação Medieval. *Suma Teológica*. Paixões da alma.

### Abstract

This article addresses the importance of sensitivity to human development in Tomás of Aquin, a Italian philosopher and theologian of the thirteenth century. Our object is composed by the passions of the soul, considered by the theologian-philosopher in the first section of the second part of the *Summa Theologica*. For the development of our thoughts, we have based in the Social History, especially through the formulation of Marc Bloch (2001). According to this author, the past can teach us, by means of historical studies on the nature of man and society, the men served as the foundation of this act. We believe that the study of the works of Tomás of Aquin in the light of History of Education, can help to think about the educational relationships, a theme very dear to us today.

Keywords: History of Medieval Education. *Summa Theologica*. Passions of the soul.



## Considerações iniciais

Este artigo trata da relação entre paixão da alma e educação na *Suma Teológica* de Tomás de Aquino. Para o desenvolvimento das ideias aqui presentes, partimos do segundo capítulo de nossa dissertação de mestrado, intitulada *O amor como princípio educativo em Tomás de Aquino*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo desse artigo é compreender a concepção tomasiana de paixão da alma e sua importância para a formação humana. Vale ressaltar que 'paixão da alma', no âmbito desse estudo, não deve ser entendido como entendemos a palavra 'paixão' atualmente. Paixão da alma, para mestre Tomás, corresponde ao princípio das ações de todo ser vivente. São os sentimentos, instintivos nos animais irracionais e intelectivos no homem, que movem os seres à ação.

Nossa pesquisa se insere no campo da História da Educação e partimos dos pressupostos da História Social para o desenvolvimento de nossas reflexões. Nós nos fundamentamos principalmente em Bloch (2001), que afirma a necessidade da pesquisa histórica compreender o passado sem julgá-lo e numa perspectiva de totalidade. Além disso, esse autor afirma que o historiador procura entender o passado preocupando-se com os problemas do presente. Entendemos essa ideia no sentido de buscarmos no passado alguns elementos capazes de nos esclarecer sobre a natureza do homem e das relações sociais. Acreditamos que as obras de Tomás de Aquino, consideradas no contexto de sua elaboração, o Ocidente do século XIII, podem nos fornecer ensinamentos sobre o homem e as relações que estabelecem com a natureza e com a sociedade.

Tomás de Aquino foi um renomado teólogo e filósofo italiano, nascido entre 1224 e 1225 e morto em 1275. (CHENU, 1967). Viveu em algumas das cidades mais importantes da época, mas foi em Paris que se destacou como intelectual e professor universitário. Ingressou na Ordem Dominicana entre 1244 e 1245, contrariando o desejo de sua família. (CHENU, 1967). Ele viveu, portanto, algumas das principais transformações que estavam em curso no século XIII, como o renascimento e o desenvolvimento citadino, o nascimento das universidades e das Ordens mendicantes. (OLIVEIRA, 2005). Essas são as condições que nos permitem estudar as suas obras.



A *Suma Teológica*, nossa fonte principal, é uma obra escrita para os alunos de Tomás de Aquino da faculdade de Teologia. É um livro destinado, portanto, ao ensino. Além disso, a forma como foi escrita reflete o método que o autor contribuiu para aprimorar, que é o método da 'disputa'.

Verger (1990) explicita que o ensino no século XIII tinha dois pilares fundamentais: a *lectio* e a 'disputa'. A *lectio*, ou aula, consistia na leitura atenta dos textos de autores considerados autoridades da disciplina em questão. O mestre ou o bacharel realizava a leitura, parando em alguns momentos para esclarecer algum ponto fulcral para a interpretação das autoridades. Existiam as aulas ordinárias, ministradas pelos mestres; e as extraordinárias, pelos bacharéis. A 'disputa' era o exercício mais original da Universidade e o mais característico do método escolástico, pois era no debate que se observava como mestres e estudantes esforçavam-se para resolver questões pertinentes àquela sociedade, buscando abarcar a totalidades desses problemas.

Nunes (1979) destaca algumas das principais características da 'disputa':

A disputa – *quaestio disputata* – nasceu da *lectio* através da questão e se tornou exercício autônomo próprio do mestre universitário que a organizavam para os seus estudantes. Ocorria no período vespertino e era sustentada pelos bacharéis ou pelo próprio mestre com a participação dos alunos que propunham objeções. A disputa *de quolibet* era uma questão extraordinária ou disputa solene realizada duas vezes por ano, perto do Natal e da Páscoa. Nessa ocasião, os mestres de teologia ou de artes sustentavam uma disputa em que os temas eram imprevisos por serem escolhidos na hora pelos assistentes e as perguntas podiam referir-se a qualquer assunto. Daí o nome dessa disputa: *de quolibet*. As *Quaestiones quodlibetales* constituem o modelo primoroso do gênero. Como diz Chenu, 'a disputa era o torneio dos clérigos'. No dia marcado, sob a direção do mestre, o bacharel sustentava a disputa contra doutores, bacharéis e estudantes numa verdadeira desordem de temas, ataques e respostas. Noutro dia, o mestre ordenava o assunto e procedia à *determinatio*, isto é, resolvia de modo autorizado e categórico a questão. Desse modo, a universidade medieval era um ambiente animado pelas investigações, pelos debates e pela atividade dos alunos e professores. Nela não existia esse processo didático exclusivo, monótono e rotineiro de meras aulas expositivas e de modo algum os alunos se mostravam ouvintes passivos a repetirem cegamente as palavras do professor. O método extravagante



do *magister dixit* foi invenção antiga dos pitagóricos que nunca se acomodou aos processos ativos e vivazes do método escolástico, mas que se perpetuou nas práticas da escola renascentista decadente, do século XVII quase até os nossos dias, quando a renovação didática da pedagogia moderna retomou o espírito e as técnicas da universidade medieval. (NUNES, 1979, p. 250).

A prática do debate foi o exercício mais importante na Universidade e do método escolástico de ensino nela desenvolvido, de modo que esta era uma instituição viva, animada pelo apreço que alunos e professores tinham pelo conhecimento.

Havia duas formas de debates: as questões disputadas e as de *quo-libet*. As primeiras eram realizadas periodicamente, no turno vespertino, e tinham como temas as leituras feitas nas aulas matinais. As segundas aconteciam uma ou duas vezes ao ano, normalmente em datas significativas, como a Páscoa, e não tinham tema predeterminado. Estas últimas, segundo Verger (1990), desenvolviam-se em torno de problemas da sociedade do século XIII, o que ilustra o comprometimento da Universidade medieval com as questões próprias de seu tempo.

Podemos visualizar, ainda, a estrutura desses debates que enriqueciam a Universidade no século XIII. Segundo Nunes (1979), primeiro o mestre ou o bacharel apresentava a questão; em seguida, levantava uma possível solução para o problema que a questão propunha; depois, os participantes (alunos, mestres, bacheleiros) sustentavam objeções, questionando a tese inicial. Após os primeiros questionamentos, vinham as contraobjeções feitas pelos que sustentavam a tese inicial e que se opunham, de certo modo, às objeções. Por último, o mestre sintetizava a discussão e apresentava uma solução para o problema. Quando a solução era contrária às objeções, apresentavam-se respostas particulares a cada objeção feita. Essa dinâmica nos faz supor que os intelectuais medievais concebiam apenas *uma* solução para as questões frente a *outras* igualmente válidas, e que assumiam um compromisso com a verdade e, acima de tudo, com uma forma de questionar respeitosa às afirmações que consideravam equivocadas.

Acreditamos que essas considerações iniciais contribuem para a compreensão das reflexões que seguem sobre as paixões da alma em Tomás de Aquino. Com efeito, nós procuramos considerar os escritos do teólogo-filósofo a partir dos elementos históricos que marcaram sua obra, de modo a



evidenciar as possíveis contribuições de suas experiências para a compreensão do homem e da sociedade.

## **As paixões da alma como fundamentos da ação humana e a importância da educação em Tomás de Aquino**

Na introdução às Questões sobre as paixões, Albert Plé esclarece que Tomás de Aquino analisou as paixões a partir das fontes que lhe eram acessíveis em seu tempo. Afirma que os fundamentos ele buscou principalmente na Bíblia, nos Padres da Igreja e em Aristóteles. Os textos aristotélicos que, segundo Plé, o teólogo-filósofo utilizou para as suas reflexões, são *Da Alma*, *Da Geração*, *Da Corrupção*, *a Retórica* e *a Física*. (PLÉ, 2003).

As Questões sobre as paixões estão inseridas na parte da *Suma Teológica* que trata dos atos humanos. Com efeito, o teólogo filósofo afirma que o fim último da ação do homem é a bem-aventurança. Para alcançá-la, não basta desejar chegar até ela, nós precisamos agir. Existem, de acordo com o autor, duas espécies de atos, uma genuinamente humana e outra que é comum a homens e animais. As paixões fazem parte dessa segunda classe de ações. Porém, enfatizamos nesse artigo as paixões na natureza do homem, escolha que tem algumas implicações, principalmente porque no homem as paixões da alma situam-se no âmbito das ações voluntárias, isto é, circunscritas pela noção de vontade, do agir consciente<sup>1</sup>.

Para a reflexão que nos propomos a desenvolver nesse artigo, analisaremos as Questões que tratam das características essenciais das paixões da alma, que são as de número 22, 23, 24 e 25.

A Questão 22, intitulada *O sujeito das paixões da alma*, trata do significado de paixão da alma. Nessa primeira Questão, Tomás de Aquino explica o que ele entende por paixão da alma em três Artigos: 1) *Existe alguma paixão na alma?*; 2) *Encontra-se mais na parte apetitiva do que na parte apreensiva?*; e 3) *Mais no apetite sensitivo do que no intelectual, chamado vontade?*

A Questão 23, intitulada *Diferença das paixões entre si*, enfoca as diferenças fundamentais entre as paixões, principalmente entre as paixões que pertencem ao concupiscível – que tendem para o bem ou se afastam do mal sem dificuldade – e as que pertencem ao irascível – que, ao contrário do que acontece com as paixões do concupiscível, manifestam-se quando existe



alguma dificuldade. Essa Questão é composta por quatro Artigos: 1) *As paixões do concupiscível e do irascível são diferentes?*; 2) *A contrariedade que existe entre as paixões do irascível é uma contrariedade segundo o bem e o mal?*; 3) *Existe uma paixão que não tem seu contrário?*; e 4) *Pode haver na mesma potência paixões de espécie diferente que não sejam contrárias entre si?*

A Questão 24, intitulada *O bem e o mal nas paixões da alma*, não trata mais das características próprias das paixões. Nessa Questão, Tomás de Aquino procura situar as paixões na relação entre razão e vontade e, por conseguinte, destacar sua importância na ação humana. O autor a divide em quatro Artigos: 1) *Pode haver bem e mal nas paixões da alma?*; 2) *Todas as paixões da alma são moralmente más?*; 3) *Toda paixão aumenta ou diminui a bondade ou a malícia do ato?*; e 4) *Alguma paixão é boa ou má por sua espécie?*

Na perspectiva das análises feitas nas Questões anteriores, na Questão 25, intitulada *A ordem das paixões entre si*, o teólogo-filósofo procura esclarecer de que modo as paixões relacionam-se e se manifestam no ser, constituindo-se como motores das ações particulares dos indivíduos. Essa Questão é dividida em quatro Artigos: 1) *Sobre a ordem entre as paixões do irascível e do concupiscível*; 2) *Sobre a ordem das paixões do concupiscível entre si*; 3) *Sobre a ordem das paixões do irascível entre si*; e 4) *Sobre as quatro paixões principais*.

39

Nós não pretendemos estudar aqui todos os Artigos das quatro Questões em tela, pois esse não é o enfoque deste trabalho. Nossa intenção é entender a concepção de paixão que Tomás de Aquino apresenta para refletirmos sobre a importância da sensibilidade para o processo educativo na perspectiva do teólogo-filósofo.

Deste modo, no primeiro Artigo da Questão 22, Tomás de Aquino pergunta se existe alguma paixão na alma. O autor então parte da concepção de paixão, afirmando que para esse conceito existem três sentidos. No primeiro sentido, paixão significa padecer enquanto se recebe algo sem que nada se exclua. Esse processo, segundo o teólogo-filósofo, é ser aperfeiçoado. O segundo sentido é aquele pelo qual se entende paixão enquanto se recebe algo conveniente com exclusão do que não convém. O exemplo dado desse segundo significado por Tomás de Aquino é bem elucidativo: o doente recebe a saúde com a exclusão da doença. Acreditamos que esse processo também pode ser atendido como aperfeiçoamento, pois o ser torna-se melhor com a recepção de algo que convém com a eliminação daquilo que é inconveniente.





Segundo o terceiro sentido de paixão, o ser recebe algo que não convém em substituição àquilo que é conveniente. Assim, o homem que está saudável recebe a doença à custa da saúde.

Nesta análise sobre o significado de paixão, o autor utiliza dois conceitos relevantes para a compreensão da Questão. Com efeito, o teólogo-filósofo afirma que, quando recebemos algo mais nobre com a eliminação de algo menos nobre, há geração em sentido absoluto e corrupção em sentido relativo. Ao contrário, quando recebemos algo menos nobre com a exclusão do que é mais nobre, há corrupção em sentido absoluto e geração em sentido relativo. Geração e corrupção parecem ser conceitos-chave para entendermos a concepção tomasiana de paixão.

Tomás de Aquino busca em Aristóteles esses conceitos. A geração e a corrupção são, em essência, mudanças que ocorrem com o ser. Quando acontece uma mudança positiva acontece a geração. Isso pode ser observado, por exemplo, quando o homem nasce e, durante a sua vida, desenvolve as suas potencialidades convenientemente. Quando, ao contrário, acontece uma mudança negativa, ocorre corrupção. Quando o homem morre, por exemplo, ele deixa de existir. (ABBAGNANO, 2007). Assim, geração e corrupção são dois conceitos formulados por Aristóteles e utilizados por Tomás de Aquino para entender as mudanças que se processam em tudo o que existe.

As explicações acima permitem compreender as paixões como sendo características que permitem as mudanças, positivas ou negativas, no ser. Assim, Tomás de Aquino esclarece que as paixões estão presentes na alma nos três sentidos explicados por ele:

Ocorre, pois, que a paixão está presente na alma nos três sentidos. De fato, segundo a mera recepção se diz que *sentir e compreender é de certo modo padecer*. Mas a paixão acompanhada de exclusão só pode existir por transmutação corporal. Daí que a paixão propriamente dita não possa convir à alma senão acidentalmente, quer dizer, enquanto o composto humano sofre. Mas também aqui há diversidade, porque quando tal transmutação se realiza para o pior, tem muito mais razão de paixão do que quando se realiza para o melhor. (TOMÁS DE AQUINO, 2003a, ST, II, q. 22, a. 1, rep., grifos do autor)<sup>2</sup>.

As paixões são, portanto, cruciais para o homem enquanto um ser total, isto é, constituído de corpo e alma. Elas estão presentes no homem, de



acordo com o autor, na medida em que corpo e alma formam uma totalidade e se modifica. Ela está presente no composto humano enquanto acidente e permite-nos sentir e compreender, ou seja, as paixões estão intimamente relacionadas ao processo de aprendizagem, uma vez que aprendemos quando sentimos e compreendemos as coisas por meio dos sentidos e do intelecto. (TOMÁS DE AQUINO, 2004).

Outro ponto importante do debate travado por Tomás de Aquino é o fato de que a “[...] paixão propriamente dita não possa convir à alma senão acidentalmente.” (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, III, q. 22, a. 1, rep.). O autor faz essa afirmação porque, pela sua análise, as paixões são, essencialmente, vinculadas ao apetite sensitivo e não ao intelectivo. Nesse sentido, a presença das paixões na alma intelectiva é um acidente, no sentido de que não é um atributo substancial dela, mas é uma qualidade fundamental na sua definição enquanto ser. O homem é formado por substância e acidente, não sendo, portanto, prudente, do ponto de vista do teólogo-filósofo, considerar sua substância ou suas características acidentais.

No segundo Artigo da Questão 22, Tomás de Aquino explica por que a paixão está na parte apetitiva da alma e não na parte apreensiva. Para isso, ele esclarece que há dois modos de nos relacionarmos com as coisas que nos atraem. Quando nos sentimos atraídos por alguma coisa no sentido de possuí-la verdadeiramente, como quando estamos com fome e nos sentimos atraídos pelo alimento, nós somos movidos pela potência apetitiva. Quando nos sentimos atraídos não pelo objeto de desejo em si, mas pela intenção que lhe é própria, nós somos movidos pela potência apreensiva. O teólogo-filósofo afirma que a potência apetitiva tem o bem e o mal como objetos, já a potência apreensiva tem o verdadeiro e o falso como objetos.

Acreditamos que essa diferenciação entre as duas potências é fundamental para compreendermos as concepções tomasiana de homem e de paixão. Com efeito, o apetite nos conduz à ação e a parte apreensiva nos dá o conhecimento sobre as coisas que nos cercam. Elas se complementam na medida em que nos sentimos atraídos apenas por aquilo que conhecemos. O apetite no homem é denominado vontade. Podemos encontrar a concepção tomasiana de vontade em outra Questão da *Suma Teológica*.

Na Questão 82 da primeira parte da *Suma Teológica*, Tomás de Aquino analisa a vontade em cinco Artigos. No primeiro Artigo, intitulado A



*vontade deseja alguma coisa de maneira necessária?*, o teólogo-filósofo esclarece que a vontade é a faculdade que move o homem a agir, visando ao fim último do homem que é a bem-aventurança. No segundo Artigo, intitulado *A vontade quer necessariamente tudo o que ela quer?*, o autor afirma que a vontade só deseja necessariamente o que tem relação direta com a bem-aventurança, fim último da vontade. No terceiro Artigo, intitulado *A vontade é uma potência superior ao intelecto?*, mestre Tomás prova que o intelecto é mais importante que a vontade em função de seu objeto próprio. No quarto Artigo, intitulado *A vontade move o intelecto?*, o teólogo-filósofo afirma que intelecto e vontade estão em intrínseca relação. No quinto e último Artigo, intitulado *Devem-se distinguir a potência irascível e a concupiscível no apetite superior?*, ele investiga se a vontade tem uma parte irascível e outra concupiscível.

Para os propósitos deste artigo, não analisaremos todos os Artigos desta Questão, uma vez que nossa intenção, ao estudá-la, é entender melhor a concepção que Tomás de Aquino tem acerca da vontade, para entendermos a relação entre as paixões da alma e as potências fundamentais do homem, que são o intelecto e a vontade.

42 No primeiro Artigo, o autor apresenta três análises que consideramos importantes para o nosso trabalho. Em primeiro lugar, esclarece o que entende por 'necessário'. Segundo ele, necessário é aquilo que não pode não ser. Distingue, então, a necessidade causada por um princípio intrínseco, denominada de necessidade natural e absoluta, da necessidade causada por um princípio extrínseco. A necessidade, devido a um princípio extrínseco, pode estar relacionada ao fim ou a uma causa eficiente. A primeira o autor denomina de necessidade de fim ou utilidade, e a segunda de necessidade de coação.

Sobre a necessidade de coação, Tomás de Aquino afirma:

Esta última necessidade repugna inteiramente à vontade, pois chamamos violento o que é contrário à inclinação de uma coisa. Ora, o movimento da vontade é certa inclinação para algo. Em consequência, assim como se chama natural o que é segundo a inclinação da natureza, chama-se voluntário o que é segundo a inclinação da vontade. Assim como é impossível que algo seja ao mesmo tempo violento e natural, é igualmente impossível que algo seja absolutamente coercivo ou violento e ao mesmo tempo voluntário. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, I, q. 82, a. 1, rep.).



Quando algo é necessário por coação, significa que o ser que age é cooptado a agir, independentemente de sua vontade. Por isso, Tomás de Aquino afirma que essa forma de necessidade é violenta em relação à vontade, visto que os seres dotados de vontade agem voluntariamente, isto é, porque querem ou não agir desta ou daquela forma.

Acreditamos que essa ideia é fundamental para nós, educadores do século XXI. Mestre Tomás ensina-nos que somos dotados de uma faculdade chamada vontade e que, por ela, podemos agir voluntariamente. Além disso, esclarece que algumas coisas nós, necessariamente, desejamos, como o alimento que nos dá energia para realizarmos outras atividades que queremos. No entanto, existem outras coisas que nós não desejamos necessariamente. Acreditamos que o conhecimento denominado acadêmico e alguns hábitos que nos formam enquanto sujeitos pertencentes a determinados grupos sociais são exemplos de atos que dependem unicamente de nossa vontade. A coação, nesse aspecto, violenta a vontade, fazendo com que estranhos decidam o futuro de alguns indivíduos.

Nesse contexto, refletir sobre educação torna-se complexo, uma vez que poderíamos afirmar que toda a ação educativa é, em certo sentido, coercitiva. Com efeito, o ato de educar depende da ação de alguém mais experiente sobre outra pessoa menos experiente. Aquele que ensina decide o que ensinar e como ensinar. Por isso, a educação pode ser considerada um ato coercitivo. Porém, Tomás de Aquino analisa a vontade como potência que necessita, portanto, ser formada para chegar à atualidade. O processo educativo, de acordo com o teólogo-filósofo, incide exatamente nesse ponto, no desenvolvimento da potência em ato.

Ainda no primeiro Artigo, o autor afirma que a necessidade natural não é contrária à natureza da vontade. Ele esclarece que a bem-aventurança é o fim último da vontade. Por isso, a vontade adere, necessariamente, ao fim último.

Para melhores esclarecimentos acerca do conceito de bem-aventurança em Tomás de Aquino, buscamos a interpretação de Lacoste (2004). Segundo ele, o teólogo-filósofo, assim como outros pensadores medievais, considera a bem-aventurança, ou beatitude, como o estado de perfeição do ser. Assim, a bem-aventurança absoluta só seria alcançada com a contemplação de Deus na vida eterna. Contudo, o homem pode provar da bem-aventurança em sua vida na terra, por meio da atividade intelectual e pela ação consciente



que conduz à virtude. As paixões fazem parte desse processo na medida em que precisam ser ordenadas pela razão para que o homem chegue, também por elas, à virtude.

No entanto, o fato de aderirmos naturalmente à bem-aventurança não significa que nossas ações nos levarão diretamente a ela. Pela vontade, estabelecemos o norte, que é a bem-aventurança, mas os caminhos nós desenvolvemos com as nossas escolhas:

[...] deve-se dizer que somos senhores de nossos atos enquanto podemos escolher isso ou aquilo. A escolha não versa sobre o fim, ela versa sobre os meios para o fim, como está no livro III da *Ética*. Em consequência, o desejo do fim último não faz parte dos atos de que somos senhores. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, I, q. 82, a. 1, sol. 3).

Podemos, então, chegar ou não ao fim último da vontade. Nosso sucesso dependerá das escolhas que fazemos. Considerando que a vontade é uma potência da alma, os meios que nos servem para sermos bem-sucedidos na perspectiva tomasiana podem ser ensinados e aprendidos. Acreditamos que exercer a voluntariedade no sentido que Tomás de Aquino atribui à vontade depende do que aprendemos sobre o mundo e sobre as pessoas durante nossa formação ético-moral e escolar.

Essa ideia ganha ainda mais força quando avançamos na análise da Questão 82. No terceiro Artigo, em que o autor pergunta se a vontade é superior ao intelecto, podemos observar que a vontade está subordinada ao intelecto. Com efeito, pelo intelecto, nós podemos conhecer os bens que queremos para nós. Esses bens são aqueles que acreditamos levar à felicidade. Esses bens que estabelecemos como tais não são bens que nos levam à felicidade só porque acreditamos nisso. Pelo intelecto, nós podemos conhecer as coisas e decidir quais delas nos agradam mais. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, III, q. 15, a. 3). Esse processo é aprendido, uma vez que o intelecto também é uma potência da alma humana, assim como a vontade. (TOMÁS DE AQUINO, 2004). Assim, a vontade nos impele à ação mediante o que, pelo intelecto, nós estabelecemos como conveniente. O processo educativo é responsável por oferecer condições para fazermos isso.

Podemos considerar, também, a importância dessas afirmações para o tempo de Tomás de Aquino. Ele observou, de perto, algumas das principais



transformações que estavam acontecendo no Ocidente medieval, como o renascimento urbano num contexto de relações feudais. (LE GOFF, 2005). As relações sociais, no contexto do feudalismo, se davam fundamentalmente pela fidelidade entre servos e senhores, em que o primeiro oferecia seus serviços ao segundo em troca de proteção. Contudo, nas cidades do século XIII os homens viviam e se organizavam diferentemente, com mais liberdade. (LE GOFF, 2006; OLIVEIRA, 2008). Nós não podemos entender, porém, que na cidade medieval, contexto de formulação das ideias do teólogo-filósofo, existia liberdade do modo como temos nas cidades atuais, mas, em comparação com as relações feudo-vassálicas, a cidade medieval oferecia aos homens certa liberdade de vontade. Tornava-se, portanto, fundamental refletir sobre essa liberdade e compreender o homem como um ser capaz de julgar e decidir vivendo num ambiente diverso daquele do feudo.

No quarto Artigo, Tomás de Aquino segue analisando a relação entre intelecto e vontade. Nesse penúltimo Artigo, o teólogo-filósofo esclarece que essas duas potências da alma estão intrinsecamente relacionadas, não sendo prudente considerá-las em separado quando se trata da ação humana:

Por aí, se pode ver por que essas duas potências se implicam mutuamente em seus atos: pois o intelecto conhece que a vontade quer, e a vontade quer que o intelecto conheça. Por igual razão, o bem está incluído na verdade, enquanto é uma verdade conhecida, e a verdade está incluída no bem, enquanto é um bem desejado. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, I, q. 82, a. 4, sol. 1).

45

○ intelecto, faculdade responsável pelo saber, conhece o desejo da vontade e a vontade, faculdade responsável pela ação, deseja que o intelecto saiba. Não há como separar, na perspectiva tomasiana, intelecto e vontade na análise da ação humana.

○ autor distingue duas formas pelas quais uma coisa move outra. A primeira maneira é pelo fim. Deste modo, o intelecto move a vontade, pois conhece o bem que a vontade deseja e para o qual tende. A segunda maneira é pelo agente. Nesse sentido, a vontade move não só o intelecto como todas as potências da alma que dependem dela. A vontade, segundo o autor, tem o fim universal como objeto e desejo natural. Por isso é que ela move todas as outras potências, inclusive o intelecto, pois da perspectiva do fim todas as



potências estão subordinadas a ela por considerarem bens particulares que levam ao fim universal, que é a bem-aventurança.

Essas explicações sobre a vontade ajudam-nos a compreender porque as paixões estão na parte apetitiva, que no homem é chamada de vontade. Com efeito, as paixões são responsáveis pelas mudanças que ocorrem conosco, tanto material quanto imaterialmente. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, II, q. 22, a. 2, sol. 3). Nesse sentido, Tomás de Aquino afirma que as paixões estão na parte apetitiva porque esta é mais ativa do que a parte apreensiva, pois faz “[...] referência às coisas tais como são em si mesmas: pelas ações exteriores, de fato, chegamos a alcançá-las.” (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, II, q. 22, a. 2, sol. 2).

No terceiro e último Artigo da Questão 22, Tomás de Aquino indaga se a paixão está mais no apetite sensitivo do que no intelecto, denominado vontade. Na solução que o teólogo-filósofo formulou sobre o problema, ele afirma:

Como já foi dito, existe propriamente paixão onde há transmutação do corpo; e esta se encontra nos atos do apetite sensitivo, não só espiritual, como na apreensão sensitiva, mas também natural. O ato do apetite intelectual, ao contrário, não requer nenhuma transmutação corporal, porque esse apetite não é potência de nenhum órgão. Daí ficar claro, que a razão de paixão reside mais propriamente no ato do apetite sensitivo do que no do intelectual; e isso também se vê claramente nas definições aduzidas de Damasceno. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, II, q. 22, a. 3, rep.).

A paixão, em sentido próprio, pertence mais ao apetite sensitivo. De acordo com o autor, a paixão em sentido próprio requer mudança física e isto pertence ao apetite sensitivo, relacionado aos sentidos do corpo. O apetite intelectual, ao contrário, não implica mudança corporal, pois ele é eminentemente espiritual. Contudo, como pudemos observar, o homem, para Tomás de Aquino, é uma totalidade e as paixões fazem parte do composto humano. Nesse sentido, ele afirma que as paixões estão na alma humana acidentalmente e, deste modo, influenciam a vontade.

Além disso, o teólogo-filósofo destaca o problema da disposição espiritual para a mudança. Segundo ele, o grau de intensidade da paixão não depende somente daquilo que causa a paixão, mas também da receptividade do indivíduo. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, II, q. 22, a. 3, sol. 2). Nessa



perspectiva, nem todos amam ou odeiam as mesmas coisas com a mesma intensidade. Pode acontecer, por exemplo, de uma pessoa ter mais apreço pelo saber do que outra ou mais interesse por uma disciplina em relação à outra. Enfim, as reflexões de Tomás de Aquino evidenciam não só as capacidades e limites do homem enquanto ser em formação, mas também a diversidade inerente à sociedade.

Depois de discorrer sobre sua concepção de paixão da alma, o autor estabelece algumas diferenças importantes entre as paixões na Questão 23, que trata das *Diferenças das paixões entre si*. Deste modo, no primeiro Artigo ele esclarece que as paixões estão distribuídas entre a parte concupiscível e a parte irascível da alma. A parte concupiscível é responsável por considerar os objetos do desejo absolutamente. Isso significa que, na perspectiva tomasiana, perseguimos o que convém e nos afastamos do que não convém pelo concupiscível. Todavia, quando esses movimentos implicam alguma dificuldade, manifestamos a potência do irascível. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, II, q. 23, a. 1, rep.). Diante dessas reflexões, Tomás de Aquino conclui:

Logo, todas as paixões que visam o bem ou o mal, absolutamente considerados, como a alegria, a tristeza, o amor, o ódio e semelhantes, pertencem ao concupiscível. Todas as paixões, como a audácia, o temor, a esperança e semelhantes, que visam o bem ou o mal sob razão de árduos, enquanto difíceis de algum modo de serem alcançados ou evitados pertencem ao irascível. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, II, q. 23, a. 1, rep.).

47

No segundo Artigo dessa Questão 23, o teólogo-filósofo discorre sobre as diferenças fundamentais entre as paixões do concupiscível e as paixões do irascível. Além disso, neste Artigo, ele apresenta as dez primeiras paixões e o que as define.

Deste modo, Tomás de Aquino afirma que as paixões da alma são movimentos do espírito em relação ao bem e ao mal. Nesse sentido, as diferenças entre elas se estabelecem pela espécie de movimento que elas provocam. As paixões do concupiscível, que tem o bem como objeto, movem para ele em sentido absoluto: "Ora, o bem, enquanto bem, não é um termo do qual poderíamos nos afastar, um termo *a quo*, mas apenas *ad quem*, para o qual nos dirigimos, porque nada foge do bem, enquanto bem, tudo, ao contrário, o deseja." (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, II, q. 23, a. 2, rep.). Essas





paixões, segundo o autor, são o amor, o desejo e a alegria. Já as paixões do concupiscível que tem o mal como objeto provocam o movimento inverso. Elas são o ódio, a fuga ou aversão e a tristeza.

A diferença fundamental das paixões do irascível em relação às paixões do concupiscível é que elas só se manifestam quando o ser encontra alguma dificuldade na consecução do bem almejado ou prevenção do mal indesejado. As paixões que consideram o bem enquanto difícil de ser alcançado são a esperança – enquanto um bem difícil, mas que apresenta razões para ser perseguido – e o desespero – enquanto um bem difícil e que não apresenta motivos para ser perseguido, mas para que dele se afaste. As paixões nomeadas pelo teólogo-filósofo como temor e audácia consideram o mal como algo difícil de ser evitado ou enfrentado. O temor considera o mal enquanto existem razões para evitá-lo. A audácia, diferentemente, considera o mal como algo para ser enfrentado e, por isso, movimenta o ser para o encontro do mal.

Assim, Tomás de Aquino apresenta as peculiaridades fundamentais das primeiras dez paixões da alma. A décima primeira e última paixão, que é a ira, ele apresenta no próximo Artigo dessa Questão 23. Com efeito, a ira é a única paixão que não tem a paixão contrária. No concupiscível, o ódio opõe-se ao amor; a fuga, ou aversão, opõe-se ao desejo; e a tristeza opõe-se à alegria. No irascível, o desespero opõe-se à esperança, a audácia opõe-se ao temor, e à ira nenhuma paixão se opõe. Na solução dada ao problema principal do Artigo, o autor explica a singularidade da ira: “O singular da paixão da ira é que não pode ter o seu contrário, nem por aproximação e afastamento, nem pela contrariedade do bem e do mal, pois é causada por um mal difícil já presente.” (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, II, q. 23, a. 3, rep.). Nesse sentido, o homem depara-se com um mal já presente e, portanto, não pode mais evitá-lo. O único movimento provocado pela ira é, segundo o próprio mestre Tomás, o combate e o contrário da ira é a interrupção do movimento<sup>3</sup>. Por isso, a ira é uma paixão importante porque não permite a apatia diante de um problema que precisa ser resolvido<sup>4</sup>.

Tomás de Aquino conclui essa Questão com um quarto Artigo, no qual ele faz um quadro geral das paixões. Acreditamos que este quadro, embora extenso, seja fundamental para situarmos as paixões conforme os seus princípios fundamentais:



Ora, nos movimentos da parte apetitiva, o bem tem um certo poder atrativo, e o mal, repulsivo. Desse modo, o bem causa, primeiramente, na potência apetitiva uma certa inclinação ou aptidão ou conaturalidade para o bem, e isto pertence à paixão do *amor*, ao qual por contrariedade, corresponde ao *ódio*, por parte do mal. – Em segundo lugar, o bem, ainda não possuído, lhe dá o movimento para conseguir o bem amado, o que pertence à paixão do *desejo* ou *concupiscência*, e por contrariedade e quanto ao mal, está a *fuga* ou a *aversão*. – Terceiro, obtido o bem, dá-lhe um certo repouso no bem possuído, o que pertence ao *prazer* ou *alegria*, a que se opõe, do lado do mal, à *dor* ou à *tristeza*.

As paixões do irascível, porém, já pressupõem a aptidão ou inclinação a buscar o bem ou a evitar o mal, próprias do concupiscível, que visa o bem e o mal absolutamente. Assim, em relação ao bem ainda não possuído, está a *esperança* e o *desespero*; em relação ao mal não presente, o *temor* e a *audácia*. Com respeito, porém, ao bem possuído, não há no irascível nenhuma paixão, porque, não existe nesse caso a razão de árduo, como já foi dito; mas do mal já presente resulta a paixão da *ira*.

Daí fica claro que há três pares de paixões no concupiscível: amor e ódio, desejo e aversão, alegria e tristeza. Semelhantemente, há três no irascível: esperança e desespero, temor e audácia, e a ira, à qual nenhuma paixão se opõe.

Logo, são onze ao todo as paixões especificamente diferentes: seis do concupiscível e cinco do irascível. E estas abrangem todas as paixões da alma. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, II, q. 23, a. 4, rep.).

Depois de apresentar as paixões da alma, Tomás de Aquino as analisa, na Questão 24, a partir do ponto de vista moral. Deste modo, nos quatro Artigos dessa Questão, o autor considera as paixões da alma enquanto estão relacionadas à razão e à vontade e, por isso, conduzem a ações voluntárias e passíveis de avaliação moral.

No primeiro Artigo, o teólogo-filósofo discute de que modo as paixões da alma podem ser consideradas boas ou más, moralmente. Para analisar esse



problema, ele afirma, primeiro, que as paixões podem ser consideradas de duas formas, em si mesmas e enquanto estão relacionadas à razão e à vontade.

Nesse sentido, as paixões em si mesmas, segundo o autor, não podem ser consideradas boas ou más, pois a bondade e a maldade do ato humano dependem da razão. Portanto, se consideradas enquanto são movimentos relacionados à inteligência, as paixões podem ser boas ou más. O fato de as paixões estarem, na reflexão tomasiana, ligadas à inteligência e à vontade – que é o desejo refletido – dá a elas o caráter de voluntárias: “Ora, consideram-se voluntárias ou por serem governadas pela vontade, ou por não serem proibidas por ela.” (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, II, q. 24, a. 1, rep.)

Essas reflexões de Tomás de Aquino levam-nos a pensar sobre a importância do intelecto e da educação para o desenvolvimento da pessoa. Com efeito, o intelecto e a vontade são, para o teólogo-filósofo, potências da alma. Por serem potências, dependem de processos formativos para se tornarem atos e, assim, tornar o homem capaz de perseguir os bens que considera convenientes. As paixões, como já destacamos, são conceituadas pelo autor como movimentos que impulsionam o homem à ação. Nesse sentido, a avaliação moral do ato humano passa pelo amadurecimento das potências humanas.

50

Contudo, a análise do teólogo-filósofo não significa que o desenvolvimento da inteligência e o acúmulo de saber assegurem atitudes consideradas boas e justas pela sociedade. A relação entre paixão e inteligência não se dá naturalmente. No terceiro Artigo, Tomás de Aquino reflete sobre a excelência do ato humano, que é provocado pelas paixões. Assim, na resposta à primeira objeção, ele afirma que existem dois modos de as paixões se relacionarem com a razão. O primeiro modo é antecedente e ocorre quando determinada paixão manifesta-se antes da razão, o que diminui a bondade do ato. O segundo modo é consequente. A paixão pode ser consequente, de acordo com o autor, por redundância, que acontece quando o conhecimento move intensamente a vontade para o bem, levando consigo a paixão. Pode acontecer, também, que o homem escolha ser influenciado por determinada paixão para intensificar a ação e, assim, realizá-la da melhor maneira possível.

Portanto, observamos que a relação entre razão e paixão depende da postura do indivíduo diante das situações cotidianas. A quantidade de informações que se apreende durante a vida, nem mesmo a qualidade desse conhecimento, faz com que o ato seja, espontaneamente, bom ou mal. O



homem precisa esforçar-se para desenvolver suas potencialidades e relacioná-las às paixões que o movem para agir. Daí decorre a importância da formação humana que transcende à mera acumulação de saber.

A relevância da relação entre razão e vontade e da formação humana pode ser notada, também, na Questão 25, na qual Tomás de Aquino debate a ordem das paixões da alma. Com efeito, no primeiro Artigo, ele reflete sobre a prioridade das paixões do concupiscível sobre as paixões do irascível. O argumento que o autor desenvolve tem como fundamento a complexidade das paixões ligadas ao concupiscível. Segundo ele, as paixões do concupiscível referem-se ao repouso e ao movimento, no sentido de que, por elas, os homens se movem para obter o bem conhecido e desejado e, depois de alcançá-lo, repousam e se alegram. As paixões do irascível, diferentemente, referem-se apenas ao movimento, pois elas se manifestam quando a consecução do bem mostra-se complicada. Contudo, as relações entre as paixões na perspectiva tomasiana é mais complexa:

O repouso, pois, sendo o fim do movimento, é primeiro na intenção, mas último na execução. Se compararmos as paixões do irascível com as paixões do concupiscível, que supõem o repouso no bem, manifestamente aquelas precedem a estas, na ordem da execução; assim, a esperança precede à alegria e por isso a causa, segundo diz o Apóstolo na Carta aos Romanos: 'Na esperança, alegres'. A paixão concupiscível, porém, que implica o repouso no mal, a saber, a tristeza, é média entre duas paixões do irascível, pois, sendo causada pelo ocorrer do mal que era temido, resulta do temor; mas precede o movimento da ira, porque quando, por causa da tristeza anterior, surge em alguém o desejo de vingança, isso pertence ao movimento da ira. E como vingar-se dos males é apreendido como um bem, o irado se alegra após havê-lo conseguido. Portanto, é evidente que toda paixão do irascível termina numa paixão do concupiscível que pertence ao repouso, a saber, à alegria e à tristeza. (TOMÁS DE AQUINO, 2003, *ST*, III, q. 25, a. 1, rep.).

Acreditamos que essa distinção entre intenção e execução é importante para entendermos o processo do ato humano segundo Tomás de Aquino. O teólogo-filósofo distingue a ordem das paixões de acordo com a perspectiva do observador. Segundo a intenção, o repouso no bem é posto em primeiro lugar



pelo indivíduo, mas, na execução, ele é o último. A intenção pode realizar-se ou não, pois depende das ações do indivíduo para chegar a ser realidade.

Nós podemos, por exemplo, pensar sobre o trabalho do professor. Ao fazer um planejamento, o professor tem a intenção de ensinar determinado conteúdo aos seus alunos. A aprendizagem dos alunos é o bem que ele deseja. Assim, o professor segue o seu planejamento, esperando que alcance o fim amado. Durante as atividades com os alunos, surgem inúmeras dificuldades, previstas ou não, que o professor precisa resolver para que os seus alunos aprendam. Convém que ele não se desespere diante dos problemas e encontre a melhor forma de resolvê-los. Nesse sentido, o docente deve se preparar muito bem para que a sua intenção se realize e deve, sobretudo, agir racionalmente para que as paixões não interfiram inconvenientemente em suas ações. Como podemos verificar, o caminho entre a intenção e a execução é complexo, e as paixões, bem como a relação entre intelecto e vontade, são seus elementos essenciais.

52 Acreditamos que esse exemplo pode ilustrar a afirmação do teólogo-filósofo que as paixões do irascível são intermediárias em relação às paixões do concupiscível, no sentido de que estas são o princípio e o fim daquelas. Deste modo, o amor e o ódio podem gerar a esperança e o desespero, assim como o desejo e a aversão podem gerar a audácia e o temor, a tristeza pode gerar a ira. A alegria está no fim da ação do homem, pois nos alegramos quando obtemos o fim desejado ou evitamos o mal temido.

Essas reflexões nos remetem ao conceito de ato. Westberg (2004), no verbete *Ação/ato* no *Dicionário crítico de teologia*, oferece-nos uma análise sobre a ação, principalmente sobre os princípios, o processo e a avaliação moral do ato<sup>5</sup>.

Segundo o autor, são quatro os princípios do ato: motivação, fatores mentais, disposição, lei e graça. A motivação é a influência exercida pelo fim desejado sobre aquele que pretende agir em vista desse fim. Os fatores mentais podem ser explicados pela interação entre inteligência e vontade. A disposição, de acordo com Westberg (2004, p. 55), "[...] não são adquiridas ao acaso, são estilos de pensamento e de desejo: estão ligadas aos fins e aos valores, e são fundamento da virtude." Nesse sentido, a disposição do ato é o que nos torna propensos a agir de determinada maneira. Está relacionada, então, ao que nos foi ensinado durante a vida e nos serve de parâmetro para



a ação cotidiana. A lei e graça, finalmente, são os aspectos exteriores que determinam nossas ações. A lei pode ser humana ou divina, e a graça é a inspiração, ou ajuda, de Deus para que o homem possa “[...] ver com mais clareza o verdadeiro bem [...]”. (WESTBERG, 2004, p. 55).

Depois de apresentar os princípios do ato, o autor disserta sobre o processo da ação, Segundo ele, ao longo da história do pensamento, existiram diversas interpretações sobre esse tema, que chegaram a enumerar até doze etapas do ato. Contudo, ele parte do princípio de que inteligência e vontade complementam-se e, por isso, considera, apenas, quatro fases: a intenção, a deliberação, a decisão e a execução. Esse movimento da ação humana adotada por Westberg é bastante semelhante a que Tomás de Aquino elabora nas Questões 15 e 16 da primeira seção da segunda parte da *Suma Teológica*, na qual analisa as concepções de consentimento e uso.

Por fim, para dissertar sobre a avaliação moral do ato, Westberg considera cinco elementos: fins, objeto, circunstâncias, consequências e responsabilidade. Os fins são os significados da ação e são definidos na totalidade do processo, e o objeto é a ação concreta que se pretende realizar, por exemplo, construir uma casa pode ser um objeto com o fim de satisfazer a necessidade de moradia. As circunstâncias são os elementos contextuais sob os quais a ação acontece. Por isso, o autor afirma que “O ato só é verdadeiramente bom se o objeto, o fim e as circunstâncias são todos bons.” (WESTBERG, 2004, p. 55).

As consequências são os resultados da ação, tanto aqueles diretos que se planejava e se queria alcançar, quanto aqueles posteriores que eram inesperados. Estes últimos, segundo o autor, não podem ser considerados para a avaliação moral do ato. Contudo, é preciso levar a reflexão o mais longe possível para prever os efeitos do ato.

A responsabilidade significa assumir as consequências da ação, de modo que não podemos nos eximir de responder por aquilo que fazemos mesmo quando queremos ser omissos. Além disso, o autor destaca um problema importante: nós não podemos nos furtar da responsabilidade, deixando de agir, pois a omissão também é uma ação e, portanto, tem consequências. Na perspectiva cristã, a negligência e a omissão podem ser piores que uma ação pecaminosa. (WESTBERG, 2004).



A interpretação de Westberg do conceito de ato presente na filosofia cristã ajuda-nos a entender o modo como Tomás de Aquino entende a ação humana e, por conseguinte, o lugar das paixões nela.

Deste modo, no segundo Artigo da Questão 25, o teólogo-filósofo questiona se o amor é a primeira da ordem das paixões. Ele afirma que o ato humano pode ser entendido de dois modos, a partir da intenção e a partir da execução. Se pensarmos o ato partindo da intenção, o amor é a primeira paixão, pois primeiro o ser ama o bem, o deseja e, então, move-se para alcançá-lo e, no fim, goza com a consecução do fim. Ao contrário, se considerarmos o ato da perspectiva da execução, então o amor é a última na ordem das paixões, de modo que o prazer do fim precede o desejo e o amor.

Tomás de Aquino, ainda na Questão 25, analisa a questão da união causada pelo amor. De acordo com o autor, o amor pode causar duas espécies de união: uma real e outra afetiva. O amor provoca a união real, de modo que amante e amado associam-se de maneira real, o que não necessariamente ocorre na união afetiva. Entendemos que a união afetiva ocorre no âmbito do espírito, por isso, possibilita que o amor aplique-se a diversos objetos e diferentes fins. Por isso, podemos ter apreço pelo conhecimento científico, ou por uma pessoa que está distante de nós. A união modifica-nos. Ela nos move para alcançar o que amamos e esse processo nos transforma, para o bem ou para o mal.

54

## Considerações finais

O fim último do homem para o mestre Tomás é a bem-aventurança. A bem-aventurança é, para esse pensador, o estado de perfeição do ser. Assim, a bem-aventurança absoluta só seria alcançada com a contemplação de Deus na vida eterna. Contudo, o homem pode provar da bem-aventurança em sua vida na terra, por meio da atividade intelectual e pela ação consciente que conduz à virtude. (LACOSTE, 2004). Assim, as ações humanas devem visar sempre à bem-aventurança, pela qual o homem se sentiria feliz e realizado. O caminho para a consecução da felicidade passa pelos atos particulares praticados diariamente. As ações podem ser especificamente humanas ou comuns entre os diversos animais. As primeiras somente os homens podem realizar, mas as segundas tanto eles como outros animais podem desenvolver. As paixões estão situadas na segunda categoria.



Sendo as paixões atos que tanto homens quanto outros animais podem realizar, o que difere os primeiros dos segundos? De acordo com Tomás de Aquino, os animais são movidos por uma espécie de amor instintivo e os homens pelo amor intelectual, que supõe o exercício do intelecto e da vontade. Os animais não precisam refletir, julgar e escolher para realizar o desejo do apetite sensitivo, já o homem deve submeter as paixões ao juízo da razão para que alcance o que pelo apetite intelectual considerou importante para si.

Contudo, a razão e a vontade são potencialidades no homem. Nesse sentido, precisam ser exercitadas para se tornarem atos. O processo educativo, de acordo com o teólogo-filósofo, incide exatamente nesse movimento de atualização e se coloca, portanto, como algo fundamental para o agir humano.

## Notas

- 1 Em nossa dissertação de mestrado, no segundo capítulo, discorremos sobre o conceito de voluntário e sobre as circunstâncias dos atos humanos de acordo com Tomás de Aquino.
- 2 Para fazer as referências à *Suma Teológica*, partiremos do modelo apresentado pelos tradutores da edição que nos serviu de fonte, dirigida pelo Pe. Gabriel C. Galache, SJ, e pelo Pe. Fidel García Rodríguez e publicada pela Edições Loyola. Portanto, onde está escrito ST, I, q. 1, a. 2, rep. deve-se ler *Suma Teológica*, primeira parte, questão 1, artigo 2, resposta; onde está escrito ST, III, q. 10, a. 4, sol. 2, deve-se ler *Suma Teológica*, primeira seção da segunda parte, questão 10, artigo 4, solução da objeção 2. Para referenciar a segunda seção da segunda parte, seguiremos este modelo: ST, II-II, q. 6, a. 9, rep. Por fim, para a terceira parte: ST, III, q. 8, a. 7, sol. 5. Entendemos que, por ser uma obra clássica, esse modo de fazer referência é mais conveniente. Além disso, um leitor que não utilize a mesma edição da *Suma Teológica* que nós utilizamos, poderá encontrar facilmente as passagens na edição que tiver à mão.
- 3 Nós destacamos que, no segundo artigo dessa Questão 23, Tomás de Aquino afirma que a paixão é uma espécie de movimento. Por isso, considerando que o contrário da ira é a ausência de movimento, não há como existir, na perspectiva tomasiana, uma paixão contrária à ira.
- 4 Oliveira (2009) escreveu um texto sobre a ira em Tomás de Aquino. A autora destaca que a ira, na perspectiva tomasiana, é necessária para os homens, na medida em que esse sentimento o capacita a lidar com situações difíceis, na resolução de problemas cotidianos para o estabelecimento de outra realidade.
- 5 Como se trata de um dicionário de Teologia, o autor analisa o ato considerando aspectos teológicos. Acreditamos que essa perspectiva pode ilustrar o que o teólogo-filósofo do século XIII afirma sobre as paixões, enquanto movimentos essenciais à ação humana. Com efeito, Tomás de Aquino escreve sobre as paixões numa *Suma Teológica* e direciona o debate aos alunos do curso de Teologia da Universidade de Paris.





## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. Tradução Alfredo Bossi & Ivone Castilho. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CHENU, Marie Dominique. **Santo Tomás de Aquino e a Teologia**. Tradução Geraldo Dantas Barreto. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editôra, 1967.

LACOSTE, Jean-Yves. Beatitude. In: \_\_\_\_\_. (Dir.). **Dicionário crítico de teologia**. Tradução Paulo Meneses. São Paulo: Paulinas: Edições Loyola, 2004.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Tradução José Rivair de Macedo. Bauru: Edusc, 2005.

LE GOFF, Jacques. Cidade. In: \_\_\_\_\_.; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **Dicionário temático do Ocidente Medieval**. Tradução Flavio de Campos. Bauru: Edusc, 2006. (v. 1).

NUNES, Ruy Afonso da Costa. A escolástica. In: \_\_\_\_\_. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: Edusp, 1979.

OLIVEIRA, Terezinha. **Escolástica**. São Paulo: Editora Mandruvá, 2005.

OLIVEIRA, Terezinha. O ambiente citadino e universitário do século XIII: um *locus* de conflitos e novos saberes. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Antiguidade e Medievo: olhares Histórico-Filosóficos da Educação**. Maringá: Eduem, 2008.

OLIVEIRA, Terezinha. O pecado da ira no mestre Tomás de Aquino: um estudo sobre os costumes e a educação no século XIII. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação, história e filosofia no Ocidente: Antiguidade e Medievo**. Itajaí: Univali Editora, 2009.

PLÉ, Albert. Introdução. In: TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. Tradução Pe. Gabriel Corral Galache, SJ & Pe. Fidel García Rodríguez, SJ (Dir.). São Paulo: Edições Loyola, 2003. (v. III).

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De Magistro), os sete pecados capitais**. Tradução Jean Luiz Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. Trad. Pe. Gabriel Corral Galache, SJ & Pe. Fidel García Rodríguez, SJ (Dir.). São Paulo: Edições Loyola, 2003. (v. II).



TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. Tradução Pe. Gabriel Corral Galache, SJ & Pe. Fidel García Rodríguez, SJ (Dir.). São Paulo: Edições Loyola, 2003a. (v. III).

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. Tradução Fúlvia Maria Luzia Moretto. São Paulo: Unesp, 1990.

WESTBERG, Daniel. Ação/ato. In: LACOSTE, Jean-Yves (Dir.). **Dicionário crítico de teologia**. Tradução Paulo Meneses. São Paulo: Paulinas: Edições Loyola, 2004.

Prof. Ms. Rafael Henrique Santin  
Centro Universitário de Maringá | Maringá | Paraná  
Núcleo de Educação à Distância  
Grupo de Pesquisa Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e  
Medievalidade (GTSEAM)  
E-mail | rafael.h.santin@gmail.com

Profa. Dra. Terezinha Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá | Maringá | Paraná  
Departamento de Fundamentos da Educação  
Grupo de Pesquisa Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e  
Medievalidade (GTSEAM)  
E-mail | teleoliv@gmail.com

57

Recebido 8 ago. 2012

Aceito 27 set. 2012

# Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores

Teach/learn spelling: an experience in teacher education

Priscilla Carla Silveira Menezes

Universidade Potiguar

Maria Estela Costa Holanda Campelo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

No âmbito da formação de professores, tem sido discutida a importância de ações formativas que tenham como foco a análise de necessidades na formação docente. Preocupadas com essas questões e com o insucesso na alfabetização de crianças da escola pública, realizamos uma pesquisa-ação que teve como objetivo investigar/intervir nas necessidades formativas de professores do Ensino Fundamental da escola pública, no âmbito das dificuldades ortográficas dos seus alunos, construindo com esses professores conhecimentos sobre o processo de ensinar/aprender ortografia. Desenvolvemos o estudo numa escola municipal de Ensino Fundamental I, com sete professoras e uma vice-diretora. Os principais resultados apontaram que a reflexão das docentes sobre as suas necessidades formativas contribuiu para (trans)formação de suas concepções e práticas relacionadas ao ensino da ortografia, mesmo diante de dificuldades encontradas na prática pedagógica. Palavras-chave: Formação de professores. Necessidades de formação. Ensino da ortografia.

## Abstract

In the context of teacher education has been discussed the importance of training activities that focus on needs analysis in teacher education. Concerned about these issues and failure in literacy for children of public schools, we held that an action research aimed to investigate / intervene in the training needs of elementary school teachers from public schools, under the spelling difficulties of students, building these teachers with knowledge about the process of teaching / learning spelling. We developed the study in a municipal school in elementary school with seven teachers and one deputy director. The main results showed that the reflection by teachers on their educational needs contributed to (trans) formation of their conceptions and practices related to the teaching of spelling, even when faced with difficulties in the classroom.

Keywords: Teachers' formation. Formation needs. Teaching of the spelling.



## 1. Introdução

Os estudos na área de educação têm defendido a importância de se formar professores autônomos que busquem compreender o contexto em que atuam, para que esse movimento possibilite intervenções educativas com melhores condições de aprendizagem para os alunos. No âmbito da formação de professores, tem sido discutida a importância de ações formativas que tenham, como foco, a análise das necessidades na formação docente como alternativa para tornar tais ações mais significativas.

A nova dimensão da formação docente tem privilegiado a presença do componente 'reflexão' a partir de situações práticas, concretas, reais. Essa mudança no foco de investigação para a consideração da prática educativa trouxe à tona o denominado ensino reflexivo, indo de encontro ao tipo de formação racional e técnica vigente. É nessa temática que este trabalho se insere.

Muitos cursos de formação docente, tais como vêm sendo desenvolvidos, não são suficientes para que o professor desempenhe, efetivamente, uma prática pedagógica consciente que leve à transformação de si próprio, de sua prática e daqueles que estão sob sua responsabilidade.

Verificamos, então, na Educação, um hiato entre o exercício docente que se torna cada vez mais complexo e uma formação frequentemente inspirada no racionalismo técnico, cujo currículo privilegia uma ciência "teórica", em seguida, uma ciência aplicada para disponibilizar ao formando um ensino prático, esperando que ele aprenda a transferir – esse conhecimento recebido – aos problemas da prática. Quer dizer, a complexidade da prática real e, conseqüentemente, os problemas que, ali, surgem não são pontuados nessa perspectiva positivista, mas constituem o aspecto central de qualquer prática profissional. (SCHÖN, 2000).

Embora sejam inúmeros os estudos na área de formação de professores que apontam a importância de considerar os docentes como reflexivos, capazes de analisar suas práticas, visando ao seu aperfeiçoamento e à promoção de mudanças efetivas, são ainda raros os processos de formação contínua que tomam como ponto de partida o 'fazer' e o 'pensar' do professor.

Além disso, André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999, p. 309), ao realizarem um 'estado da arte' da formação do professor no Brasil, na década de 1990 – com base na análise de dissertações e teses defendidas



nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país, dos artigos publicados em 10 periódicos da área e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho 'Formação de Professores' da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – concluíram que há um “[...] excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas [...]”, sob a égide dessa nova concepção reflexiva, o que constitui um dos nossos objetos de estudo.

Uma formação docente, que vise a uma transformação da sua prática de ensino nesse sentido, deve partir das necessidades de formação desses professores. Rodrigues e Esteves (1993), ao abordarem as necessidades de professores no planejamento da ação formativa, relatam resultados de pesquisas em que foi constatado que os programas de formação têm a participação dos professores em seu planejamento e desenvolvimento, tendem a ser mais eficazes que aqueles que não contam com a sua participação. As autoras ainda defendem que

[...] a insatisfação, comprovada ou apenas intuída, acerca dos modos como a formação opera, dos resultados a que conduz, da relação formação/exercício da profissão, da relação formação profissional/desenvolvimento pessoal do professor, tem tornado cada vez mais frequente a exigência de que as necessidades de formação dos professores sejam convenientemente recolhidas, explicitadas, objectivadas e, finalmente, traduzidas em objectivos de formação. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 7).

Nesta perspectiva, a formação surge diretamente ligada aos interesses e necessidades dos formandos, constituindo-se como um processo que se desenvolve num tempo e num espaço determinados. Assim, a reflexão, a análise e a investigação tornam-se indissociáveis para uma verdadeira implicação dos docentes no seu processo formativo, visando ao seu crescimento profissional e a uma efetiva transformação das suas práticas.

Vários são os aspectos a serem repensados na prática educativa e que exigem mudanças. Neste trabalho, enfocaremos a problemática referente ao ensino da ortografia. Embora, nas duas últimas décadas, tenha havido produção científica significativa na área de ortografia, não têm sido visualizadas mudanças significativas nas práticas educativas, ao contrário do que ocorreu em outros aspectos do ensino da língua portuguesa. (MORAIS, 1998).



A ortografia é uma apropriação evolutiva que requer o desenvolvimento da capacidade de análise e de reflexão sobre as características do sistema de escrita, o que implica ir além de um ensino tradicional que privilegia o processo de memorização, através de cópias, ditados ou regras que precisam ser decoradas. (LEMLE, 1982; CARRAHER, 1988; CAGLIARI, 1988; ZORZI, 1998; MORAIS, 1998).

Então, partimos da premissa de que, para um ensino efetivo da ortografia, o professor deve conhecer os erros ortográficos e entender a sua natureza para, enfim, criar alternativas didáticas mais adequadas que favoreçam a sua superação.

Todavia, estudos têm apontado que muitos professores desconhecem as justificativas que levam as crianças a cometerem erros ortográficos e, portanto, não sabem como auxiliá-las efetivamente a evoluir nesse aspecto. (CAGLIARI, 2002; MORAIS, 1998).

Nessa mesma direção, outras pesquisas demonstram que as práticas educativas relacionadas à apropriação ortográfica têm sido predominantemente ligadas ao ensino tradicional ou a uma confusão decorrente de equívocos quanto a como seria configurado o ensino da ortografia sob a égide do construtivismo. (CAGLIARI, 1988; MORAIS, 1998; DIONÍSIO, 2008).

Assim, este trabalho objetivou investigar/intervir nas necessidades de formação de professores do Ensino Fundamental da escola pública, no âmbito das dificuldades ortográficas dos seus alunos, construindo com esses professores conhecimentos sobre o processo de ensinar/aprender ortografia. No aludido trabalho, defendemos a Tese de que 'a reflexão do professor sobre as suas próprias necessidades de formação é constitutiva de (trans)formação de suas concepções e práticas relacionadas ao ensino da ortografia.'

## 2. Contextualização da investigação e metodologia

O estudo foi efetivado em uma escola municipal da cidade de Parnamirim (Rio Grande do Norte), que oferece o Ensino Fundamental I. A abordagem investigativa foi de natureza qualitativa, cujas metodologias utilizadas foram o estudo de caso e a pesquisa-ação. Como sujeitos da pesquisa, tivemos a participação de 7 professoras e 1 vice-diretora da instituição. Nossos sujeitos foram identificados por codinomes, escolhidos entre professoras que



têm contribuído para a formação de professores do sistema público de educação. Para a construção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista semidiretiva (coletiva e individual), análise documental, questionário e observação, que possibilitaram a triangulação dos dados para a análise de conteúdo.

### 3. A análise das necessidades de formação para o ensino/aprendizado da ortografia

Neste estudo, procedemos à construção de dados de duas formas distintas: uma proveniente da aplicação de instrumentos de recolha, como a entrevista coletiva e individual, a análise documental e o roteiro de observação ortográfica; outra, resultante do processo de formação experienciado.

Ressaltamos que o primeiro tipo de construção de dados não foi utilizado apenas na fase inicial do estudo (fase exploratória), mas também ao longo do processo formativo e ao final deste.

Assim, a análise de conteúdo permitiu a organização dos dados através de temas, categorias e subcategorias, conforme o Quadro 1.

Quadro 1

Categorias e Subcategorias relativas ao Tema Ensino da Ortografia

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1.1. Ensino da ortografia	1.1.1. Lugar da ortografia	1.1.1.1. Na vida das professoras
		1.1.1.2. No aprendizado dos alunos
	1.1.2. Trabalho com ortografia em sala de aula	1.1.2.1. Planejamento
		1.1.2.2. Estratégias
	1.1.3. Erro ortográfico	1.1.3.1. Justificativas para ocorrência dos erros
		1.1.3.2. Intervenção diante do erro
	1.1.4. Rendimento ortográfico dos alunos	1.1.4.1. Acompanhamento dos alunos ao longo dos anos
		1.1.4.2. Acompanhamento dos alunos ao longo do ano letivo



O *lugar da ortografia* foi revelado pelas docentes não só nas suas aulas, mas também em suas *histórias de vida*, seja a partir de lembranças marcantes enquanto alunas, seja pontuando que até hoje ainda lidam, elas mesmas, com dúvidas sobre a ortografia de determinadas palavras. Além disso, apontam o lugar da ortografia *no aprendizado de seus alunos*.

Ao tocarmos na palavra ortografia, as professoras logo remeteram às suas experiências na época da escola quando eram alunas:

Até hoje, quando eu vou escrever a palavra 'muito', eu me lembro que a professora corrigia porque eu escrevia 'muinto'. Ela mandava eu escrever, meu Deus do céu, umas 10 ou 15 vezes, mas não adiantava. Toda vez que eu vou escrever 'muito' eu já imagino a professora na minha frente! (CARMEN, 2008).

Nos relatos das professoras, observamos que elas trazem consigo, até hoje, marcas do ensino tradicional em ortografia pelo qual passaram, principalmente, no que se refere ao ato de copiar várias vezes a palavra que erraram, acreditando-se que a escrita errada seja um reflexo de falha na memorização ou falta de treino.

Muitas afirmam até haver transferido esse tipo de prática pedagógica para suas próprias aulas, indicando um saber que é adquirido em suas próprias experiências escolares e reproduzido tal como a(s) sua(s) professora(s) fazia(m). Goodson (1995) relata que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são determinantes para definir quem o professor é (como pessoa) e que essas experiências têm impacto sobre os modelos de ensino que ele segue e sobre a prática educativa que exerce.

Já quanto ao lugar da ortografia *no aprendizado de seus alunos*, as professoras referem não só privilegiar esse conteúdo em aulas específicas - uma vez por semana. Relatam explorá-lo em todas as aulas, o que costumam fazer com todos os outros conteúdos, assim como acreditam estar também trabalhando ortografia quando se deparam com o erro do(s) aluno(s) e o(s) corrige(m).

Quanto ao *trabalho com ortografia em sala de aula*, as seguintes subcategorias emergiram: o *planejamento* direcionado aos conteúdos ortográficos e as *estratégias* utilizadas pelas docentes para auxiliarem seus alunos nesse aspecto.





Em relação ao *planejamento*, as professoras revelaram que é realizado coletivamente, a cada bimestre, a partir da evolução dos próprios alunos. Defenderam a importância dos procedimentos que utilizam nesse sentido, considerando-os como um dos fatores que justificam o sucesso da escola na pontuação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em relação às demais escolas do Estado do Rio Grande do Norte.

As professoras utilizam vários tipos de *estratégias* visando auxiliar seus alunos a superar os erros ortográficos. As estratégias mais citadas por elas foram: a) a exploração da ortografia a partir da leitura e produção de textos; b) o ditado. A primeira é bastante trabalhada na escola e representa um avanço das professoras em relação ao ensino dito tradicional. Elas mesmas se autocriticam quanto ao tipo de ensino que privilegiavam anteriormente.

Morais (2005) refere que a evolução que ocorreu nas escolas no ensino da Língua Portuguesa, pautada em transformações no sentido de desenvolver situações de leitura e escrita socialmente significativas para a criança, não ocorreu com a ortografia. Verificamos que, na escola pesquisada, os gêneros textuais são amplamente utilizados e as professoras perceberam que o trabalho com a ortografia também iria requerer avanços, para não ser associada ao ensino tradicional, identidade que talvez não desejem mais nas suas práticas.

No caso do ditado, as docentes buscam fazer uma variação no modo como trabalham esse tipo de estratégia, referindo não utilizá-lo apenas para fins avaliativos, quer dizer, verificar se o aluno está errando ou não, se aprendeu ou não o que foi ensinado. O ditado também é explorado de maneiras diferenciadas, além de servir de elemento de “discussão” (verificação disfarçada?) sobre as palavras ditadas.

Com esse tipo de atividade, as professoras demonstram, na verdade, uma preocupação em tornar a aprendizagem da ortografia lúdica, prazerosa, mas sem elementos para levar os alunos a refletirem sobre a própria língua escrita (metalinguagem), que é o ponto fundamental para que eles avancem ortograficamente.

Outra questão relacionada às estratégias são as palavras trabalhadas. Muitas vezes, as professoras não têm a preocupação de selecionar palavras específicas de acordo com o tipo de erro. O que nos faz questionar se elas conhecem a natureza dos erros ortográficos. Parece-nos que não.



Salientamos ainda que os termos “treino ortográfico”, “fixação”, algumas vezes utilizados pelas professoras, remetem à ideia de que a ortografia correta precisa ser memorizada, treinada, tal como preconizado pelo ensino tradicional. O aprendizado da ortografia não depende apenas da memorização, mas principalmente de como a criança compreende as características da escrita. (ZORZI, 2003). Assim, cabe ao professor:

[...] organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar. (WEISZ; SANCHEZ, 2002, p. 63).

Sobre o erro ortográfico, as professoras relataram o que acreditam que justifica os alunos errarem ortograficamente, assim como apontaram como intervêm diante do aluno que escreve errado.

Verificamos que as professoras não compreendem a natureza dos erros ortográficos ou o que o aluno precisaria descobrir para deixar de cometê-los, conhecimentos estes primordiais para auxiliar de forma efetiva a evolução ortográfica do aprendiz. Assim, em virtude desse conhecimento lacunar, todos os erros são vistos igualmente.

Morais (2005) afirma que, tradicionalmente, a escola tem uma atitude de aversão ao erro do aprendiz, visto que é tido como falta de atenção, fracasso, ausência de raciocínio. Por outro lado, com a influência do construtivismo, muitas escolas têm tido uma atitude espontaneísta, já que os erros passam a ser vistos como hipóteses; alguns professores, de forma equivocada, esperam que o aluno, sozinho, consiga superá-lo ao longo do tempo, sem auxiliá-lo sistematicamente.

As intervenções utilizadas pelas docentes diante do erro do aluno são as mesmas para qualquer erro. Geralmente, todas as professoras tendem a mostrar o modelo correto ao aluno, comparando-o ou não à escrita errada. Nos casos em que compara, exige-se menos ainda cognitivamente do aluno, já que basta que ele visualize as duas palavras – a correta e a errada – e conclua sobre o que precisa corrigir. Explicando como desenvolve sua prática nesse sentido, assim, fala a Professora Carla: “A gente mostra, peço para reler, os que não estão lendo, ainda peço para dizerem as letras. Pergunto o que



está faltando. Sempre questionando, comparo o modo como eles escreveram, com a minha própria escrita". (CARLA, 2008).

Em relação às ortografias em que há uma regra que determina a sua escrita, as professoras incrementam em suas correções o ato de, apenas, dizerem/relembrarem a regra ensinada: "[...] mostro novamente no quadro e digo a regra." (PAULA, 2008). Todavia, convém ressaltar que "Se o aluno 'recebe' do professor uma regra pronta e a repete *n* vezes, a ponto de poder reproduzi-la em voz alta, nada garante que ele a compreendeu, que ele a incorporou de modo consciente." (MORAIS, 2005, p. 56).

Por fim, na categoria *rendimento ortográfico dos alunos*, emergiram as subcategorias *acompanhamento dos alunos ao longo dos anos* e *acompanhamento da evolução dos alunos ao longo do ano letivo*.

O *acompanhamento dos alunos ao longo dos anos* escolares é realizado de forma sistemática pelas professoras, como já observamos na subcategoria *planejamento*. O corpo docente trabalha de forma interligada; cada professora procura dar continuidade ao trabalho da anterior. Nas primeiras semanas de aula, são realizadas sondagens em português e matemática. Dentre os conteúdos sondados em português, as professoras citam a ortografia.

Para facilitar essa relação de continuidade entre as professoras, elas produzem relatórios individuais dos alunos, apontando seus avanços e, principalmente, suas dificuldades: "É o relatório conclusivo do aluno. Principalmente quando têm aqueles que chamam atenção. Determina o que vai ser foco na aula de reforço que envolve - ou leitura, ou ortografia ou raciocínio lógico." (CARLA, 2008).

A sondagem é um ótimo instrumento para obter o perfil ortográfico do aluno, principalmente quando esta não está direcionada apenas para a verificação de erros, mas também para a compreensão de hipóteses que o aprendiz já construiu sobre a ortografia e que conhecimentos precisa ainda adquirir. Estabelecer metas para o rendimento ortográfico dos alunos é de extrema importância, a partir da consideração de que ele evolui a cada ano, resolvendo inicialmente erros mais fáceis de ser superados para, enfim, resolver aqueles erros que envolvem maior complexidade.

No tocante ao *acompanhamento dos alunos ao longo do ano letivo*, predominou o ditado, tal como tem sido sua primordial função no ensino tradicional: avaliar no sentido de apontar erros. Todavia, o ditado parece ser um



instrumento eficiente nas sondagens diagnósticas, já que permite ao professor decidir/controlar as palavras que a criança irá escrever, haja vista que existem alunos que podem escrever pouco espontaneamente, limitando sua amostra de escrita. No entanto, faz-se necessário também observá-los na modalidade de 'texto espontâneo', pois é justamente, nesse tipo de situação, que a criança mais erra, já que ela escreve sem um modelo imediato do professor. (ZORZI, 1998).

Nesse sentido, vejamos quando e como a Professora Carla utiliza o ditado como estratégia para avaliar o progresso dos alunos na ortografia: "Geralmente, quando a gente trabalha uma ortografia, a gente faz um ditado para uma revisão. Então, quando vou fazer o ditado, eu já quero incluir todas aquelas ortografias que já trabalhamos." (CARLA, 2008).

Considerando o modelo de discrepâncias para a análise de necessidades de formação, que leva em consideração o estado atual e o estado desejado (RODRIGUES, 2006), podemos verificar que o tema *ensino da ortografia* nos permitiu a caracterização de como se dava o ensino da ortografia na escola pesquisada, antes da formação. Destacamos que esse conhecimento é primordial, se desejarmos uma formação que parta da realidade concreta da escola. Em seguida, levamos as professoras a refletirem sobre que dificuldades encontram em sala de aula, para chegarmos ao estado almejado de formação em ortografia. Não poderíamos deixar de incluir nessa reflexão também as expectativas e anseios das docentes sobre a própria formação. Como esperam que esses conteúdos sejam trabalhados? Que problemáticas relativas às suas formações anteriores já foram identificadas pelas professoras? Como funcionaria para elas uma formação ideal? Discutiremos esses aspectos a partir da discussão do Quadro 2, a seguir.



## Quadro 2

Categorias e Subcategorias relacionadas ao Tema Formação em Ortografia

Tema	Categorias	Subcategorias
2.1. Formação em ortografia	2.1.1. Concepção de formação almejada	2.1.1.1. Transformação da prática educativa
		2.1.1.2. Relação teoria x prática real da escola
		2.1.1.3. Consideração do conhecimento prévio e/ou da prática já existente
	2.1.2. Conteúdos pertinentes à formação em ortografia	2.1.2.1. Conhecimento teórico para o que já fazem na prática
		2.1.2.2. Elaboração de estratégias efetivas

68

As categorias relacionadas à temática *formação em ortografia* dizem respeito à *concepção de formação almejada*, assim como aos *conteúdos pertinentes à formação em ortografia*.

Quanto à *concepção de formação almejada*, as seguintes subcategorias emergiram: uma formação que permita a *transformação da prática educativa*, que *relacione a teoria com a prática real da escola* pesquisada e que *considere o conhecimento prévio e/ou da prática já existente*.

As professoras revelam que o mais importante em uma formação é a *transformação que ela proporciona na prática*. Ao lembrarem as formações pelas quais passaram, referem que a maioria não alcança esse objetivo.

Geralmente, quando vamos para essas capacitações, a gente vê que isso é assim ilusório. Nunca a gente vai pra lá pra dizer que o que foi exposto lá é novidade. É mais uma troca de ideias. Aqui, a gente faz assim: o que dá para encaixar na nossa prática, o que vem de fora - a gente encaixa, mas a gente critica. (CARLA, 2008).

Muita coisa que a gente já sabe, a gente continua fazendo e o que a gente vai aprendendo de novo dá pra ir somando, adaptando a nossa realidade. Eu acho que não é totalmente transformar (a



prática). Tem muita coisa que eu fazia antes e após me capacitar, eu ainda faço hoje. E tem muitas coisas que eu não fazia e que hoje eu faço. (PATRÍCIA, 2008).

Morais (2007, p. 14) afirma que é comum a insatisfação dos professores quanto às formações recebidas: "Ao voltar para as suas salas de aula, muitos vivem a ansiedade e dificuldade de, solitariamente, tentar colocar em prática as 'novidades' aprendidas." As docentes, de qualquer forma, acreditam que, mesmo que a formação seja, na maioria das vezes, exposição do que já sabem, aprendem alguma coisa que possam aplicar em sala de aula; no entanto, "muita coisa a gente tem que adaptar." (ESTELA, 2008).

Assim, devido à dificuldade de, muitas vezes, transpor para a prática o que aprenderam nas formações, indicam que é necessária uma formação que *relacione a teoria com a prática real* da escola e de seus alunos.

A gente fez uma formação continuada sobre PCN. E a gente vê lá no Sul onde são feitas aquelas filmagens daqueles vídeos, os professores com 15, 17 alunos, quer dizer, dá pra ele colocar lá na prática dele uma série de atividades, uma metodologia, uma dinâmica que eu com 37, 38 alunos na sala de aula, que não dá nem pra você mover a cadeira do lugar, não tem condições de adaptar. Tem também a diferença das condições de vida dos nossos alunos para os de escolas privadas. Por exemplo, aqui, muitas vezes, a gente tem vontade de fazer aula de campo, né? Mas, muitas vezes, a gente não tem como. (CARLA, 2008).

69

As docentes relatam que, dentre as formações das quais já participaram, a única que se aproximou dessa articulação ideal entre teoria e prática foi a do Pró-letramento, conseqüentemente, foi a que trouxe mais modificações em suas práticas.

Tem o curso do Pró-letramento que a gente via a teoria, fazia as atividades e levava os resultados para lá. Então, lá era bom também porque cada um ia expor o seu trabalho, como é que foi trabalhado, qual foi o resultado. Isso aí é importante. (ZULEIDE, 2008).

A gente trouxe tantas ideias pra aqui de como trabalhar livro na biblioteca, de como trabalhar com leitura, assim, muita coisa que era colocada lá, a gente conseguiu colocar aqui. (CARLA, 2008).



O Pró-letramento teve como princípio básico uma formação pautada na prática escolar dos professores, valorizando o fazer profissional, através da reflexão. (MORAIS; MANDARINO, 2007). De acordo com os relatos das professoras, esse tipo de movimento na formação (da teoria para a prática e da prática para a teoria) proporcionou mudanças significativas em toda a escola.

Para os teóricos que abordam o ensino reflexivo, uma formação que viabiliza (re)construções no ambiente escolar é aquela que promove situações que tornem os professores capazes de refletir sobre suas ações e que seja autônomo para tomar decisões, no intuito de produzir práticas educativas mais eficazes.

Além disso, as professoras demonstraram que valorizam os conhecimentos que possuem e as práticas que desempenham, afinal, segundo elas próprias, os alunos aprendem. O fato de a escola ser destaque no Ideb no Rio Grande do Norte reforça esse posicionamento. Assim, elas esperam que uma formação deva também valorizar e considerar o *conhecimento prévio do professor ou prática já existente* na escola.

O professor trabalha numa determinada metodologia de trabalho e que tá dando certo. Aí você vai vê uma coisa nova e tenta colocar na prática e você vê que não foi tão satisfatório. Aí você pensa "não, eu vou fazer é da minha forma, do jeito que eu sei". Aí, o aluno aprende. Eu acho que a melhor forma que se tem de trabalhar é a que o aluno aprende. (ZULEIDE, 2008).

Por isso que nós nos consideramos críticas porque a gente não quer saber só o que o pesquisador diz, a gente quer saber também do nosso conhecimento e que com ele nós temos obtido resultados. Então, pra gente, isso é o mais importante, né? (CARLA, 2008).

Concordamos que esses saberes experienciais, tal como denominou Tardif (2002), devem ser levados em consideração em uma formação, principalmente, em escolas que observam bons resultados na aprendizagem que oferecem. Durante o processo formativo, tivemos a oportunidade de analisar quais os indicadores de sucesso relacionados ao ensino da ortografia antes da formação na escola estudada, o que será delineado mais adiante.

Assim, observamos que o conceito de formação que adotamos está coerente com o que as docentes destacam em suas necessidades formativas. Ou seja, um processo contínuo que privilegia a dialética entre teoria e prática,



que promove constantes reelaborações, permeadas pela reflexão sobre a própria realidade da escola e de seus alunos.

Quanto à categoria *conteúdos pertinentes à formação em ortografia*, as docentes identificaram: a necessidade de um *conhecimento teórico para o que já fazem na prática*, além da *elaboração de estratégias efetivas* para auxiliar os alunos a evoluírem ortograficamente.

Como já abordamos acima, as professoras acreditam muito no ensino que desenvolvem, já que traz resultados, mas referem sentir a dificuldade em entender teoricamente o que fazem. Elas realizam uma prática em ortografia cujos saberes norteadores não foram adquiridos em uma formação, uma vez que referem nunca terem participado de uma formação direcionada ao tema, inclusive na época da graduação.

Em relação à teoria: isso que eu tô fazendo é baseado em quê? Geralmente, a gente discute isso entre nós mesmas. Baseado em quem? Por quê? A gente trabalha, mas não sabe assim dizer 'eu tô embasada em fulaninho de tal'. A gente sente essa dificuldade. (PATRÍCIA, 2008).

Esperávamos que os conteúdos principais expressos como anseios das docentes estariam relacionados aos questionamentos: por que os alunos cometem os erros ortográficos? Estes são de uma mesma natureza? Que conhecimentos meu aluno precisa adquirir para evoluir na ortografia? No entanto, em nenhum momento, as professoras referiram algo sobre esses aspectos, o que evidencia a pertinência do que nos afirma Rodrigues (2006): nem sempre o sujeito é capaz de identificar conscientemente suas necessidades, o que requer um formador (mediador) capaz de fazer emergir o que lhe falta. Rodrigues e Esteves (1993) ressaltam que, quanto maior a falta de conhecimento dos formandos, menores serão as solicitações quanto às suas necessidades, já que o estado de desconhecimento atrapalha a percepção.

Reforçamos que a base para qualquer ensino em ortografia precisa partir dos questionamentos acima, que denotam um conhecimento teórico sobre a natureza dos erros ortográficos. As docentes em tela precisarão, assim, dessa apropriação, se desejarem refletir sobre a ortografia de seus alunos e, principalmente, ajudá-los a superar seus erros, de forma efetiva.





Desse modo, é justificável que elas tenham apontado também a *elaboração de estratégias efetivas*, como um dos conteúdos da formação, visando auxiliar os alunos na evolução ortográfica.

A gente do 2º ano sente dificuldade assim dessas letras que diferem o som, né? Eu, por exemplo, tento trabalhar o C de forma contextualizada; aí tem o C (CA, CO, CU) e não tem o C (CE, CI). Aí, na página seguinte, vem lacuna para completar: cereja, cigarro e aí pra gente explicar ao aluno... Do mesmo modo, com o G vem GA, GO, GU... Tem também a questão das regras... como é que a gente pode passar isso pra eles? (ALESSANDRA, 2008).

[...] quando vamos trabalhar M antes de P e B, é uma regra que tá lá, mas não tá dando certo. Muitas vezes, a gente fica se interrogando e fica pedindo ajuda uma a outra. Não podemos só falar na dificuldade do nosso aluno, às vezes, nós é que temos a dificuldade de passar. (CARLA, 2008).

Eu acho que faltam ideias pra trabalhar, às vezes, algumas ortografias. Porque às vezes fica chato você chegar e dá sempre da mesma maneira, de acordo com o livro. Porque quando você traz uma coisa nova, também chama mais atenção. (PATRÍCIA, 2008).

72

Fica claro que as professoras precisam do norteamento do livro didático para se sentirem seguras em seu trabalho na sala de aula. Se elas mesmas tentam elaborar alguma atividade, as dificuldades aparecem. A elaboração de estratégias de ensino exige uma compreensão sobre o objeto do conhecimento a ser ensinado. Em relação à ortografia, como elaborar uma estratégia ou intervir efetivamente diante de determinado erro, sem a compreensão do que está levando o aluno a cometê-lo?

Podemos ressaltar também que conteúdos importantes referentes ao ensinar/aprender ortografia não foram expressos pelas docentes, confirmando o que nos ensina Rodrigues (2006) e que já foi comentado anteriormente. Nesse sentido, destacamos, ainda, que o próprio processo formativo foi gerador de mais necessidades de formação não identificadas inicialmente.



#### 4. Articulação entre análise de necessidades e processo formativo para o ensino/aprendizado em ortografia

Começamos a delinear o processo de formação em que a nossa primeira preocupação enquanto formadora foi buscar a identidade tão defendida de professor reflexivo. Tínhamos um cronograma inicial com conteúdos e tempos estabelecidos, mas mantivemos a abertura e a flexibilidade, ao longo de toda a formação, preocupando-nos muito mais com o processo do que com um produto a ser atingido (não retirando a importância deste último). Salientamos, então, que conteúdos foram alterados, acrescentados, estratégias foram mudadas e também acrescentadas. Além disso, estávamos atentas às necessidades que podiam surgir ao longo do percurso. Afinal, como afirmam Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades é sistemática, não se restringindo a uma etapa inicial da formação, pois o próprio movimento formativo despertará outras/mais necessidades.

A atenção do formador estava direcionada para o 'despir-se' daquele professor tradicional, tão bem conhecido. Confessamos que o ato de achar essa nova identidade já implicava que nós, ao formarmos, também estávamos nos formando. Assim, buscamos, a todo momento, despertar essa consciência reflexiva nas professoras, para que elas mesmas concluíssem sobre o que mudariam em sua prática educativa, ensejando que elas próprias se deslocassem para a posição de alunas reflexivas.

O fato de o processo formativo funcionar em grupo e na própria escola favoreceu a realização de inúmeras trocas produtivas entre as participantes, que foram potencializadas pelas suas atitudes, como: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento, citadas por Dewey como necessárias para uma ação reflexiva. (LALANDA; ABRANTES, 1996).

Como formador reflexivo, preocupamo-nos em saber observar a realidade pedagógica, saber compreendê-la, saber ouvir/entender o outro, saber questionar o outro, saber levar o outro a refletir sobre sua prática. Quer dizer, o próprio formador, enquanto pessoa e profissional, também precisou gerenciar suas competências durante a formação. (RODRIGUES, 2006).

Podemos destacar que a nossa estratégia enquanto formador permeava uma prática de escuta e questionamentos ativos, com os objetivos de favorecer a objetivação dos relatos (O quê, quem, onde, quando...), a tomada



de consciência (Por quê? O que mudar? Como fazer isso na prática?... ) e a determinação de mais necessidades (Acreditam ser importante? Como a formação pode ou pôde contribuir?), conforme defendido por Rodrigues (2006).

A análise de conteúdo permitiu a materialização do tema *processo formativo em ortografia*, conforme Quadro 3, a seguir.

### Quadro 3

#### Categorias e Subcategorias relacionadas ao Tema Processo Formativo em Ortografia

Tema	Categorias	Subcategorias
3.1. Processo formativo em ortografia	3.1.1. Tomadas de consciência	3.1.1.1. Relacionadas aos erros ortográficos
		3.1.1.2. Norteadoras de estratégias
		3.1.1.3. Direcionadoras do planejamento
	3.1.2. Dificuldades encontradas	3.1.2.1. Na formação
		3.1.2.2. Para a prática pedagógica

74

As *tomadas de consciência* serão aqui consideradas como o que emergiu durante o processo reflexivo da formação, que possibilitou uma ruptura e, possivelmente, uma transformação na prática pedagógica. Qualquer mudança implica, inicialmente, uma tomada de consciência. (RODRIGUES, 2006).

Durante esse processo, as *tomadas de consciência* das professoras foram *relacionadas aos erros ortográficos, norteadoras de estratégias e direcionadoras do planejamento*.

A concepção das docentes quanto aos *erros ortográficos* foi mudando gradativamente, à medida que elas iam se apropriando da sua natureza. As professoras passaram a olhar para os erros dos seus alunos e a entender o que eles estavam pensando para escrever como tal.

*Lorena* – Antes eu dizia: ‘Ai, meu Deus do céu! Eu trabalhei tantas vezes isso e o menino continua errando!’ Mas hoje eu vejo que, às vezes, é o som que é parecido, às vezes, é o visual, às vezes, as várias representações... Eu jamais vou dizer agora que o aluno está



errando de propósito. Eles estão no processo e o professor tem que mediar pra ele perceber o que ele tá fazendo se é porque o som é parecido, ou se é o visual, e aí ajudamos a ele. (LORENA, 2008).

Agora, com mais clareza, as professoras já tentavam usar esse conhecimento sobre identificação/compreensão dos erros ortográficos nas suas práticas, como elemento *norteador das estratégias*.

Desse jeito que você fez, eu fui trabalhar na aula. Aí, eu fiz assim (risos) '/ffffffffffff/ olhem pra minha boca!' (risos). Aí, os meninos tudo assim olhando. Aí, eu disse: 'Faz um barulhinho? Ponha o dedinho na frente da boca pra vocês verem o ventinho'. Aí os meninos tudo assim ó: /ffffffiff/. (ALESSANDRA, 2008).

Olha! (PRISCILLA, 2008).

Aí o do V, 'olhem /vvvvvvv/. O V já vai fazer um barulhinho mais forte.' Aí, os meninos tudo assim /vvvv/(risos). (ALESSANDRA, 2008).

As reflexões sempre foram permeadas pelas amostras de escrita dos próprios alunos da escola, extraídas da sondagem realizada pela formadora e professoras, o que permitiu também traçar o perfil ortográfico dos alunos da instituição.

As professoras ficaram satisfeitas com as produções ortográficas de seus alunos, mas identificaram alguns erros que mereciam mais atenção delas, já que foi observado que esses erros não diminuía, de forma significativa, ao longo dos anos escolares: "Olha, surdo/sonoro. Do 4º ao 5º ano até aumentou. [...] Também letras parecidas. No 4º ano, 38 e no 5º ano, 94." (PATRÍCIA, 2008). O que nos fez concluir sobre a importância de trabalhar esses dois erros no reforço com os alunos que os apresentavam com frequência.

O resultado do perfil ortográfico funcionou como elemento direcionador para *tomadas de consciência referentes ao planejamento* geral de conteúdos sobre ortografia que as docentes haviam elaborado no projeto político-pedagógico da escola. Elas observaram que alguns erros não haviam sido contemplados como meta de ensino (como, por exemplo, a omissão/acréscimo/inversão de letras) ou que havia erros que já eram explorados em



sua prática, mas que não foram incluídos no planejamento (tais como: apoio na oralidade e junção/separação indevida de palavras).

Houve o desejo das docentes em utilizarem a nomenclatura de classificação ortográfica elaborada por Zorzi (1998) ao redigirem tanto os conteúdos no planejamento geral, quanto ao elaborarem os relatórios conclusivos de cada aluno: "Antes, quando a gente ia avaliar o aluno, a gente só escrevia: o aluno escreve trocando ou faltando letras." (PATRÍCIA, 2008); "Geralmente a gente registra sobre os alunos. Agora, quando eu vejo que o aluno está cometendo um determinado erro, aí eu já anoto no registro dele o que errou, por que errou; no final, esse procedimento já facilita para escrever sobre o progresso dele." (CARLA, 2008).

Cumpre-nos registrar que algumas *dificuldades* surgiram ao longo de nosso percurso formativo, mas não nos foi possível contorná-las. Tais dificuldades podem estar relacionadas à própria *formação* e à *prática pedagógica*; algumas delas estão *ligadas ao processo formativo*. São elas:

- A relutância das docentes para o uso da observação em sala de aula como instrumento facilitador da relação entre teoria e prática, já que alegaram timidez ou receio em serem avaliadas. Rodrigues (2006) refere que a observação é um meio potencializador para a obtenção de dados sobre as necessidades de formação, pois permite acessar outras dimensões além das representações dos formandos. Apesar disso, a autora enumera algumas dificuldades que justificam a pouca utilização desse instrumento nas pesquisas educativas, tais como: o risco metodológico do investigador, que fica sujeito a mais viés em sua pesquisa, além dos constrangimentos que levam os participantes a não aceitarem a observação de suas aulas. Acreditamos que, apesar da não utilização desse procedimento, as representações das docentes foram esclarecedoras e possibilitadoras da dialética entre teoria e prática em nossa formação.

- A exiguidade de tempo das docentes para a leitura do material teórico elaborado (Textos). As discussões poderiam ter sido mais ricas e mais avançadas, caso as professoras tivessem lido os textos no intuito de complementar os encontros realizados. No entanto, sentimos no lócus o quanto elas já se esforçavam para estar ali, duas horas por semana, após o expediente, e, sobretudo, depois de um árduo dia de trabalho, além de outras atividades extraescolares que lhes são exigidas. Nesse sentido, defende Morais (2007)



que o professor deveria ter seus direitos de formação contínua cumpridos no horário da jornada semanal regular, o que não foi possível em nossa formação.

Quanto às *dificuldades relacionadas à prática pedagógica*, emergiram: 1) a falta de material didático (dicionários) para os alunos, que eram doados pela Secretaria Municipal de Educação de Parnamirim, até o ano anterior à efetivação deste trabalho; 2) a implementação das novas normas ortográficas a partir de 2009, pois referem exigir a atualização das mesmas e do material didático utilizado.

Acreditamos que a formação empreendida privilegiou aspectos que foram favorecedores de seu sucesso, dentre os quais, citamos: promover o processo formativo na própria escola, a partir de necessidades docentes, advindas da formação inicial e da prática pedagógica, ao longo do percurso; trabalhar com dados advindos de fontes diferenciadas, promovendo a sua triangulação e possibilitando uma maior compreensão acerca da complexidade inerente ao contexto educativo; ensejar um processo formativo fundado no ensino reflexivo, havendo sempre uma negociação entre formadora e formandas, com autonomia visando a transformações em suas práticas.

Os resultados da formação também foram facilitados pela realidade da escola pesquisada. Onde observamos aspectos relacionados a questões organizacionais, de funcionamento da equipe de direção e pedagógica, que não foram possíveis apenas pela presença da vice-diretora na formação, mas por um clima colaborativo já existente na instituição. Em processos formativos dessa natureza:

Requer-se a participação da direção da escola não apenas para criar condições de satisfação das necessidades detectadas, mas também para tornar possível a expressão das necessidades, num clima colaborativo [...]. (RODRIGUES, 2006, p. 147).

Verificamos também aspectos referentes à prática escolar, como observamos no Quadro 4, apontando fatores que emergiram durante o processo de investigação que servem de indicadores de sucesso do ensino da ortografia na escola pesquisada, antes da formação.



## Quadro 4

Indicadores de sucesso do ensino da ortografia na escola pesquisada antes da formação

Escola e equipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe integrada e compromissada com a aprendizagem dos alunos;</li> <li>• Liberdade e autonomia da equipe docente em promover mudanças no projeto político-pedagógico (coletividade);</li> <li>• Professoras motivadas e abertas para a constante formação;</li> <li>• Alunos que vivenciaram a Educação Infantil e obtiveram êxito na alfabetização.</li> </ul>
Prática escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho sistemático dos conteúdos em ortografia: em aulas específicas, exploração em outras disciplinas, foco das aulas de reforço;</li> <li>• Elaboração de conteúdos ortográficos no planejamento geral por ano escolar e cumprimento deste;</li> <li>• Acompanhamento do nível dos alunos, auxiliando aqueles que divergem desse nível em aulas de reforço sistemáticas, realizadas pela própria professora da turma.</li> </ul>

78

Assim, salientamos que uma formação dessa natureza, se realizada em outra realidade escolar, seja ela pública ou privada, com certeza, teríamos: percursos trilhados, necessidades identificadas, direcionamento de conteúdos, dificuldades encontradas - totalmente diferenciados. Talvez, esse seja o grande desafio para a implantação do ensino reflexivo: a sua especificidade em cada realidade escolar, haja vista que



A prática pedagógica é uma intervenção singular em uma situação complexa que nunca se reproduz de forma estritamente idêntica. Sem dúvida, encontramos pontos em comum, mas nunca o suficiente para que seja pertinente aperfeiçoar automatismos, exceto em pequenas ações [...]. No âmbito da ação simbólica, o professor deve se adaptar às situações parcialmente inéditas, embora sempre haja analogias e, portanto, uma possibilidade de reinvestir ou transpor elementos de resposta já elaborados. (PERRENOUD, 2002, p. 145).

## 5. Considerações finais

Ressaltamos, ao longo do trabalho, a importância da formação de professores autônomos que busquem compreender o contexto em que atuam para que esse movimento possibilite uma intervenção educativa que ofereça melhores condições de aprendizagem dos seus alunos.

Por outro lado, defendemos que, apenas, formar professores reflexivos não resolverá os problemas existentes em nosso sistema educacional. No entanto, conforme Zeichner (1993), apesar das ações educacionais dos professores e formadores de professores não resolverem os problemas sociais e econômicos com os quais nos deparamos na realidade concreta, as ações docentes podem contribuir para alavancar mudanças nesse sentido.

Em termos metodológicos, o nosso trabalho se constituiu num estudo de caso, desenvolvido na perspectiva da investigação-ação. Tais alternativas metodológicas contribuíram para a realização de uma formação reflexiva dos professores envolvidos, produzindo mudanças significativas na prática pedagógica da escola pesquisada, demonstrando, de maneira explícita, a importância social da pesquisa científica.

Verificamos em nosso estudo que as necessidades formativas iniciais das professoras – sujeitos da pesquisa – quanto às questões ortográficas, indicaram que as docentes sentiam falta de conhecimentos teóricos que embasassem a prática que já realizavam, além do desejo de elaborar estratégias de ensino mais efetivas para auxiliarem seus alunos na superação dos erros ortográficos.

Quanto aos resultados da formação propriamente dita, verificamos que o processo formativo foi favorecedor de tomadas de consciência





relacionadas aos erros ortográficos, às estratégias utilizadas em sala de aula e ao planejamento direcionado ao ensino da ortografia. Com essas constatações, confirmamos a nossa Tese inicial porque 'a reflexão das docentes pesquisadas sobre as suas próprias necessidades de formação contribuiu para (trans)formações de suas concepções e práticas relacionadas ao ensino da ortografia, mesmo diante de algumas dificuldades encontradas, tanto na formação quanto na prática pedagógica desenvolvida pelas participantes'.

Nossa pesquisa revelou a possibilidade de organização de um processo formativo que, diferente dos modelos convencionais, apresenta, dentre outras, as seguintes características: recuperação da prática como espaço de formação e reflexão; reconhecimento e valorização dos saberes docentes e das necessidades de formação dos professores; criação de um contexto em que os docentes aprendem com os seus pares.

## Referências

80 ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S., CARVALHO, Janete M., BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização em ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da Ortografia em português. In: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

DIONÍSIO, André Caboclo. **O ensino da ortografia: dizeres e fazeres de uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. f Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.



LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

**MORAIS**, Artur Gomes de. Formação contínua: direito e necessidade. Formação continuada na perspectiva do pró-letramento. **Boletim**, n. 21, p. 14-19. Brasília, Secretaria de Estado da Educação/MEC 2007.

**MORAIS**, Artur Gomes de; MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. Proposta pedagógica. Formação continuada na perspectiva do pró-letramento. **Boletim**, Brasília, Secretaria de Estado da Educação/MEC, n. 21, p. 3-13 2007.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1982.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PROFESSORA Alessandra. **Entrevista oral**. Parnamirim, 19, mar. 2008.

PROFESSORA Carla. **Entrevista oral**. Parnamirim (RN), 19, mar. 2008.

PROFESSORA Carmen. **Entrevista oral**. Parnamirim, 26, mar. 2008.

PROFESSORA Estela. **Entrevista oral**. Parnamirim, 9, abr. 2008.

PROFESSORA Lorena. **Entrevista oral**. Parnamirim, 19, mar. 2008.

PROFESSORA Patrícia. **Entrevista oral**. Parnamirim, 26, abr. 2008.

PROFESSORA Paula. **Entrevista oral**. Parnamirim, 26, abr. 2008.

PROFESSORA Priscilla. **Entrevista oral**. Parnamirim, 19, mar. 2008.

PROFESSORA Zuleide. **Entrevista oral**. Parnamirim, 23, abr. 2008.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Ed. Colibri/Direção Geral e Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006 (Ciências da Educação, 50).



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

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

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana (Org.). **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

82

Profa. Dra. Priscilla Carla Silveira Menezes  
Universidade Potiguar | Natal | Rio Grande do Norte  
Núcleo de Educação à Distância  
Grupo de Pesquisa (em formação) | Alfabetização/Letramento de  
crianças e de jovens e adultos  
E-mail | prisilveira@unp.br

Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal  
Centro de Educação  
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação  
Grupo de Pesquisa (em formação) | Alfabetização/Letramento de  
crianças e de jovens e adultos  
E-mail | estelacampelo@hotmail.com

Recebido 18 set. 2012

Aceito 18 out. 2012



# Casos de ensino como estratégia de formação na temática ambiental

Teaching cases as a strategy for environmental issues training

Angela Maria de Carvalho Maffia

Elias Silva

Rita de Cássia Alcântara Braúna

Universidade Federal de Viçosa

## Resumo

O objetivo deste artigo foi apresentar os resultados de um estudo diagnóstico dos saberes de professores em relação ao contexto socioambiental da região do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB) – Minas Gerais, e, a partir dele, elaborar um caso de ensino a ser usado como instrumento de reflexão na formação desses docentes. Adotou-se a metodologia descritiva cujo instrumento utilizado foi o questionário. Os professores evidenciaram riqueza de conhecimento acerca dos problemas socioambientais e identificaram o papel relevante do PESB. Esses saberes poderão contribuir para a composição de parte de um repertório de conhecimentos para o ensino na temática. Percebeu-se, também, a necessidade de ressignificar saberes relacionados aos aspectos culturais e históricos da descaracterização da região. O caso de ensino “*Preocupações ambientais e pedagógicas da professora Alexandra*” foi elaborado.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação ambiental. Professor reflexivo.

## Abstract

This paper aimed to identify teachers knowledge regarding the social – environmental context of the surroundings of the Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB) and elaborate a teaching case to be used as thinking tools in the formation of teachers. The descriptive methodology was adopted that uses the questionnaire. The teachers showed have a rich knowledge about the socio-environmental problems of the region and acknowledge the relevant role of the PESB. This knowledge can become part of a repertoire of “knowledges” to teach the area subjects. It was also noticed, the need to reframe the knowledge related to the cultural and historical aspects of the decharacterization of the region. The teaching case “*Environmental and pedagogical concerns of Professor Alexandra*” was drawn up.

Keywords: Teaching education. Environmental education. Reflexive teaching.



## 1. Introdução

A preocupação com o meio ambiente assume, no início deste século, proporções cada vez maiores, haja vista os efeitos visíveis de desequilíbrios provocados pela relação entre os seres humanos e a natureza e as relações desiguais de poder entre os homens. Inserem-se nesse contexto o Território da Serra do Brigadeiro (TSB), localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, que é constituído pelo Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB) e por municípios caracterizados pela predominância da agricultura familiar. Devido às diferentes pressões antrópicas, como as queimadas, o desmatamento e, mais recentemente, os projetos de mineração, há riscos de comprometimento da diversidade biológica, cultural e social do TSB.

Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA), como processo de reconhecimento de valores e de modificação de atitude em relação ao meio, pode ser considerada uma possibilidade promissora para minimizar essas ameaças. Entre os vários espaços para se trabalhar a Educação Ambiental, a escola desempenha papel fundamental por ser considerada um *locus* privilegiado para o tratamento das questões sociais e ambientais contemporâneas. Ressalta-se, contudo, que a escola, sozinha, não poderá responder a toda complexidade envolvida na EA se forem desconsiderados outros elementos, como as políticas públicas para a área, o local de consolidação e a formalização de ações; as universidades, que geram tecnologias e formam profissionais da Educação; e os movimentos sociais de reivindicação e de Educação Popular. Urge, portanto, que a escola e os professores – como atores sociais responsáveis pela socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade – auxiliem os alunos a adquirirem conhecimento para a compreensão essencial do meio ambiente local e global, bem como sobre as questões sociopolíticas, econômicas e culturais.

A literatura sobre a formação de professores tem ressaltado que, geralmente, ela não ocorre nos moldes da criticidade, o que não lhes facilita a compreensão da complexidade dessas questões socioambientais. (GUIMARÃES, 2004; LAYRARGUES, 2006). Nessa perspectiva, é importante identificar os saberes que os professores do TSB detêm sobre a temática socioambiental. A compreensão desses saberes e a reflexão sobre eles poderão favorecer a profissionalização dos professores, uma vez que, legitimados e explicitados pelas pesquisas, poderão contribuir significativamente para o



aperfeiçoamento da prática docente. Segundo Gauthier, Martineau, Desbiens, Males e Simard (2006), para profissionalizar o ensino é essencial identificar os saberes da ação pedagógica válidos e levar os demais atores a aceitar a pertinência desses saberes. Trata-se de construir um saber advindo da prática, que não negue as contribuições teóricas das diversas ciências sociais e humanas, mas que os integre com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica concreta. (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, a literatura tem ressaltado, persistentemente, que um dos caminhos profícuos para a formação continuada de professores deverá ocorrer nos moldes da reflexividade. Todavia, o conhecimento acadêmico só pode ser instrumento de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (GOMÉZ, 1995).

A literatura sobre formação de professores na perspectiva da reflexividade é abundante, tanto no exterior quanto no Brasil. (PIMENTA, 2005). Contudo, apesar da recorrência dessa temática, observa-se, no cenário nacional, uma lacuna no que diz respeito à produção de propostas de ensino na vertente reflexiva. Desse modo, este estudo objetiva a proposição de um instrumento didático – caso de ensino – capaz de favorecer o pensamento estratégico dos professores do ensino básico, com base no diagnóstico dos seus saberes relacionados às questões ambientais, visando à aplicação futura.

## 1.1 A prática reflexiva como elemento para a formação

Entende-se por formação continuada os processos pelos quais os conhecimentos e as práticas são analisados, visando à melhoria da prática pedagógica. Trata-se de formação orientada pela epistemologia da racionalidade prática ou prática reflexiva, existente como projetos e iniciativas individuais e dispersas (FERENC; BRAÚNA, 2010) e que considera o valor das práticas pedagógicas docentes como elemento de análise e reflexão do professor, sem, entretanto, desconsiderar os saberes constitutivos da racionalidade técnica. Nesse sentido, a formação continuada de professores é tida como espaço de reelaboração de conhecimentos, centrada no cotidiano da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores com base na reflexividade,



ou seja, que estimule novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. (GIMENO, 1995; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1995; PIMENTA, 2005).

Considerando o aperfeiçoamento dos professores como um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado, Gimeno (1995) argumentou que o ofício de quem ensina consiste, basicamente, na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de esquemas práticos para conduzir a ação. Todavia, o autor chamou atenção para o fato de que a análise da prática de ensino e da atividade profissional dos professores não pode esquecer as dimensões racionais (científicas); se assim o fizer, ficará asfixiada pelos esquemas práticos da ação.

Gimeno (1995) ressaltou ainda que os esquemas práticos que advêm da cultura do professor podem ser modificados e substituídos durante usos sucessivos, graças à existência de uma espécie de esquemas estratégicos, que é uma categoria superior e abstrata. Desse modo, um esquema prático é uma rotina e um esquema estratégico, um princípio regulador de nível intelectual e prático, ou seja, uma ordem consciente que apoia o desenvolvimento da ação dos professores. No modelo explicativo da ação, os esquemas estratégicos do pensamento advindos das justificações éticas, científicas e sociais vão se transformando em esquemas práticos que conduzem ao desenvolvimento da ação dos professores; em outras palavras, quanto mais cultura, mais ação profissional. (GIMENO, 1995; GIMENO, 2005). Trata-se de um modelo importante, à medida que permite inferir que, na formação de professores, é preciso buscar métodos e situações que acionem o pensamento estratégico. Segundo o autor, os métodos baseados na tomada de decisões, realização de projetos para a prática, resolução de problemas ou análise da prática caminham nessa direção.

A matriz epistemológica da racionalidade reflexiva/prática também encontra eco nas pesquisas e propostas político-pedagógicas em formação continuada de professores/educadores em Educação Ambiental. (CINQUETTI, 2003; SAUVÉ, 2005; CARVALHO, 2010). Nesse sentido, acredita-se que não é mais suficiente fornecer apenas instrumental técnico e metodológico aos professores. São questionáveis as metodologias "ativas", tão presentes nos cursos de formação de professores/educadores ambientais, como: de exploração do ambiente, de sensibilização, de observação e registros ecológicos, entre outras. (RIVAROSA, 2009). Em concordância com Rivarosa (2009), acredita-se ser preciso propiciar aos professores formação política e filosófica, pautada na reflexão



crítica da temática ambiental, de modo a levá-los a construir ambientes educativos de caráter crítico inserido no movimento de transformação da realidade.

Portanto, as metodologias que acionam o pensamento estratégico são coerentes com as propostas atuais em Educação Ambiental que visam à diversificação, que combinam estratégias múltiplas, como a análise e identificação de um conflito ambiental, a historicidade do problema, as propostas de intervenção sociocomunitárias, a caracterização e debate de resultados e a projeção do problema futuro refletindo sobre estes.

## 1. 2 Casos de ensino como estímulo à reflexão

Considerando que o conhecimento proposicional, geralmente associado aos conceitos científicos (princípios, máximas e normas), é um dos mais utilizados nas instituições de formação de professores (HERREID, 2011), investigadores da epistemologia da prática. (SHULMAN, 1986; MERSETH, 1994; GARCIA, 1995) chamam atenção para outro nível de conhecimento a ser desenvolvido na formação de professores: o conhecimento de casos de ensino. Esse conhecimento advém do contato com a prática, da experiência concreta e particular de cada professor, e, por isso, está muito ligado à experiência pessoal. Nesse contexto, os casos de ensino, ao lado de outros instrumentos, são considerados estratégias importantes para estimular a reflexão em processos de formação de professores e contribuir para o processo de desenvolvimento profissional. (MERSETH, 1994; MIZUKAMI, 2000; NONO, 2005). Para Shulman (1992), um caso significa mais que uma boa narrativa, trata-se de uma forma de comunicação que coloca intenções e acasos no contexto de uma experiência vivida e refletida. Segundo o autor, o caso cria condições que consideram tanto o julgamento entre opções alternativas quanto atuam em relação a esses julgamentos, o que leva a sérias consequências. Assim, os professores aprendem a tomar decisões a partir dos elementos explicitados no caso. Também levam em consideração elementos vivenciados ou conhecidos em outros momentos da história de vida dos envolvidos, e esses saberes são significativos para a articulação de “novas” ideias, voltadas para a resolução do problema. Dessa forma, os princípios da atividade, reflexão/metacognição e colaboração explicam a eficácia dos casos de ensino em processos formativos da docência (SHULMAN, 1992). O conhecimento de casos:

É um conhecimento de eventos específicos, bem documentado e descrito com riqueza. Enquanto os casos em si mesmos são informações de eventos ou sequência de eventos, o conhecimento que eles representam é o que os torna casos. Os casos podem ser exemplos de eventos específicos da prática – descrições detalhadas de como ocorreu um evento de ensino – complementados com informações sobre os contextos, os pensamentos e os sentimentos. (SHULMAN, 1986, p. 11).





Diversos autores evidenciaram as vantagens dos casos de ensino como instrumento de reflexão para o desenvolvimento profissional docente (KLEINFELD, 1990; MERSETH, 1990; GARCIA, 1995; MIZUKAMI, 2004; NONO, 2005; MENG, 2009) e destacaram que eles contribuem, principalmente, para o desenvolvimento do pensamento estratégico dos professores, as destrezas de análise crítica e a resolução de problemas; podem provocar a prática reflexiva e uma ação deliberativa, uma vez que possibilitam analisar situações e estudar diferentes alternativas e planos de ação; auxiliam estudantes de licenciaturas, em formação inicial, a familiarizar-se com a análise e a ação em situações complexas, superando a simplificação da atividade docente nas aulas teóricas; favorecem a participação ativa dos estudantes nas aulas, em oposição à postura de receptores passivos de informação (frequentemente apresentada na metodologia expositiva); promovem a criação de um ambiente de trabalho em grupo e de colaboração entre os participantes; permitem a explicitação e o desenvolvimento de crenças e conhecimentos do professor, que estão na base de sua prática de sala de aula; promovem o desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico, entendido como a forma de pensamento que permite ao professor a transformação de conteúdos de ensino; e promovem a aprendizagem pela experiência e favorecem a construção de pontes entre a teoria e a prática.

88

Em suma, os casos elaborados para a aquisição do conhecimento profissional dos professores possibilitam o estabelecimento de relações entre teoria e prática; o aprofundamento da área específica de conhecimento; a construção de conhecimentos diversificados relativos à base de conhecimento para o ensino; o estudo de vários temas específicos de diversas áreas do conhecimento; os dilemas do professor; as dificuldades de aprendizagem etc. (MIZUKAMI, 2000).

A bibliografia em português sobre o tema é escassa e sua produção bastante modesta, se comparada com o acervo de casos estrangeiros disponíveis. No Brasil, entre outros, alguns estudos vêm sendo desenvolvidos por Mizukami e seu grupo de pesquisa na Universidade Federal de São Carlos (São Paulo), e em Minas Gerais, em programas de formação continuada, como o Curso Normal Superior – Veredas, que utilizou dessa estratégia em seus Guias de Estudo.

Conceitualmente, o método de casos tem suas raízes nos trabalhos de psicólogos cognitivistas e teóricos do currículo. Os casos de ensino em



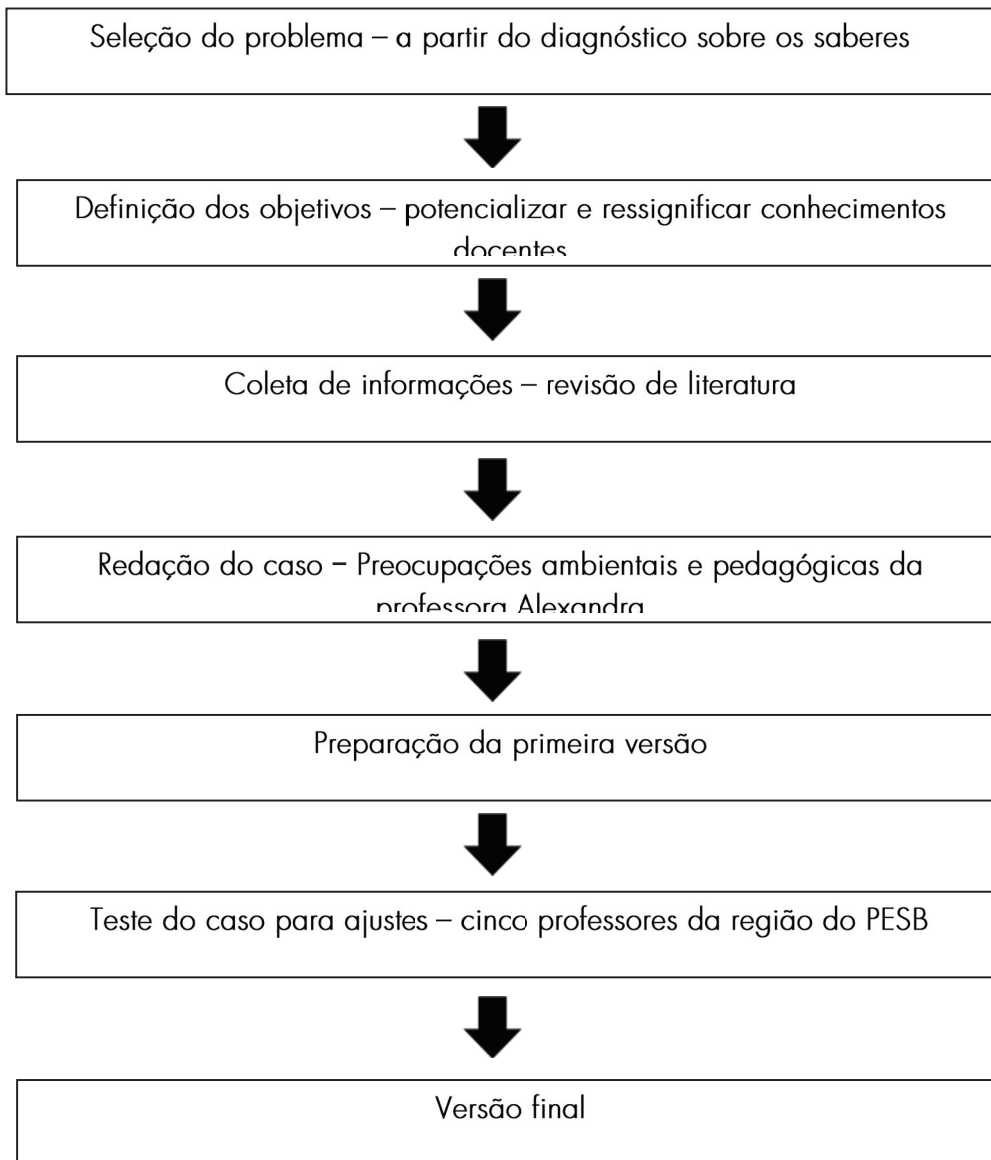
educação envolvem o que Bruner chamou de conhecimento narrativo em oposição ao conhecimento paradigmático. (KLEINFELD, 1990; MERSETH, 1990). Já Shulman (1992) recorreu aos conceitos de conhecimento proposicional, geralmente associado ao conhecimento científico, de caráter abstrato, impessoal e descontextualizado, em favor do conhecimento de narrativas, que possui caráter específico, local, pessoal e contextualizado. Conforme enunciado, Shulman (1986) advertiu que, na formação de professores, deve-se considerar o conhecimento que complementa o conhecimento proposicional. Nesse sentido, os casos de ensino representam um jeito de transformar conhecimentos proposicionais em narrativas, visto que a aprendizagem parece se fundamentar também nessas formas de conhecimento. (NONO, 2005).

Os casos de ensino elaborados especificamente para ser utilizados como ferramenta de ensino de professores podem ser definidos como documento descritivo, frequentemente apresentado na forma de narrativa e baseado em situações ou eventos escolares reais e refere-se a uma representação multidimensional do contexto, dos participantes e da realidade da situação. (MERSETH, 1994). Segundo Merseth (1994), casos são criados, explicitamente, para discussão e procuram incluir informações e detalhes suficientes para permitir que análises e interpretações sejam efetuadas com base em diferentes perspectivas. Essa definição reforça três elementos essenciais dos casos: são reais, apoiam-se em pesquisas e levam ao desenvolvimento de múltiplas perspectivas pelos seus usuários.

Os procedimentos para elaboração de casos de ensino requerem a seleção de um tópico que demande ação, análise ou planejamento; a apresentação de dados e a avaliação se a situação é inerentemente interessante; o oferecimento de um quadro tão completo quanto possível, de forma a evitar vieses; o planejamento que contenha decisões sobre o que incluir e omitir, assim como a clarificação das hipóteses sobre o leitor; e a redação que estimule a discussão inicial e a apresentação da trama de múltiplos temas que possibilitem uma variedade de pontos de vista e níveis de análise. (MERSETH, 1990).

A Figura 1 indica a representação esquemática dos procedimentos utilizados para elaborar o Caso de Ensino deste estudo, realizado em novembro de 2011.

Figura 1  
Procedimentos para elaboração de casos de ensino.





## 2. Metodologia

Pela sua natureza, neste estudo foi adotada a pesquisa descritiva. Esse tipo de pesquisa tem por objetivo expor a descrição de determinada população ou fenômeno (GIL, 2010; VERGARA, 2010) e possibilita identificar possíveis relações entre variáveis (GIL, 2010). Nessa linha, o instrumento de coleta de dados utilizados foi o questionário, contendo questões abertas, fechadas e mistas. A opção pelo seu uso relaciona-se aos propósitos da pesquisa, que buscou evidenciar os saberes referentes à temática ambiental, no contexto do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB). Com a utilização do questionário, intencionou-se identificar os saberes experienciais, de jurisprudência particular, para compor um repertório de conhecimentos próprios ao ensino da educação ambiental formal.

Os participantes envolvidos na pesquisa foram 37 professores dos últimos anos do ensino fundamental (3º e 4º ciclos)<sup>1</sup> de todas as escolas da rede pública de ensino localizadas na Zona de Amortecimento do PESB. Recorreu-se a esses professores por possuírem formação em diferentes áreas do conhecimento, o que propiciaria múltiplas visões sobre a temática ambiental. Esses dados foram analisados qualitativa e quantitativamente. Segundo Minayo (2008), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Ainda conforme a autora, esse conjunto de fenômenos humanos é compreendido como parte da realidade social, porque o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. No entanto, a abordagem quantitativa nas ciências sociais utiliza-se da estatística, visando criar modelos abstratos ou descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades. (MINAYO, 2008).

91

## 3. Saberes dos professores sobre o entorno socioambiental e sobre a importância do PESB – saber local

A produção teórica na área de Educação Ambiental e os documentos resultantes das principais conferências internacionais explicitam a necessidade e a importância do conhecimento local, de suas características, de suas



singularidades e das condições históricas de organização do espaço. (BRASIL, 1998; NOVICKI, 2010). Esses conhecimentos formam a base concreta para o debate sobre a vida, a gestão do espaço, os diferentes problemas nas várias localidades, os conflitos atuais e as perspectivas para enfrentá-los (BRASIL, 1998), além de serem conteúdos significativos para os alunos.

No que tange ao conhecimento sobre os problemas enfrentados pela região de entorno do PESB, os professores os relacionaram, principalmente, às queimadas (19,8%) e ao desmatamento (18,8%) (Tabela 1). Ressalta-se que os incêndios, nesse local, têm como causa mais provável as queimadas de origem antrópica, para fins agropastoris. (MINAS GERAIS, 2007). Maffia, Jacovine, Silva e Bontempo (2010) investigaram os saberes dos professores dessa região sobre os incêndios florestais, e constataram que os docentes têm consciência de sua origem antrópica. Eles identificaram que as principais consequências dos incêndios se relacionavam às perdas da biodiversidade, dos recursos naturais, da qualidade do solo e da água.

Não menos importantes, mas, com menor frequência, levantaram problemas relacionados à água, ao solo, ao lixo, à caça e à pesca clandestinas, à mineração, entre outros. Na categoria "outros problemas", os professores relataram: doenças infectocontagiosas, ausência de fossa séptica e carvoarias clandestinas. Todavia, não se pronunciaram sobre as monoculturas e a ausência de mata ciliar fora do PESB.

Tabela 1

Problemas ambientais na região de entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro na ótica dos professores

Problemas *	Frequência	%
Queimadas	20	19,8
Desmatamento	19	18,8
Lixo/poluição	10	9,9
Poluição de rio/nascentes/queima de lixo	10	9,9
Não respondeu	8	7,9
Mineração	7	6,9
Caça/tráfico de animais silvestres	5	5,0
Erosão e degradação do solo	5	5,0



Outros	5	5,0
Ausência de educação ambiental	3	3,0
Assoreamento de rios	3	3,0
Pesca ilegal	2	2,0
Ausência de tratamento de esgoto	2	2,0
Uso de agrotóxico	2	2,0
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100,0</b>

\* Alguns professores apresentaram várias respostas, portanto a frequência total é superior a 37

Analisando o conjunto das respostas, percebeu-se que os professores possuíam saberes que são pertinentes àqueles que vivem na região e conhecem os problemas locais, próprios daquela cultura. Esses saberes se identificam com o que Tardif, Lessard e Gauthier (2001) categorizaram como saber cultural dos professores, ou seja, o saber herdado da trajetória de vida e de pertencer a uma cultura particular e que eles partilham mais ou menos com os alunos.

Maffia, Silva e Lima (2010), investigando as pressões exercidas sobre o PESB pela ótica de professoras do primeiro ao quinto ano de uma escola rural localizada nessa região, encontraram resultados convergentes aos deste estudo; naqueles, foram mencionados problemas como as queimadas, o desmatamento, a “ausência” de consciência ambiental por parte dos moradores e problemas políticos.

Quanto ao desmatamento, Teixeira (2009) considerou que a situação de pobreza em que muitos moradores da região vivem hoje é um importante fator de pressão sobre os remanescentes florestais. A autora relatou que a madeira, recurso indispensável para as famílias da região, é retirada dentro e fora do PESB. Os agricultores entrevistados por ela argumentaram que “[...] as madeiras mais nobres são retiradas de dentro da Unidade de Conservação (UC) e o trabalho é feito com muito cuidado para não ter delações.” (TEIXEIRA, 2009, p. 78).

Muitas das respostas identificadas pelos professores convergiam, em parte, para a análise feita pelo Instituto Nacional do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e pelo *World Wildlife Fund* (WWF). (BRASIL, 2007). Essa literatura descreveu como atividades potencialmente impactantes nas Unidades de Conservação, na categoria de Parque, o estabelecimento de pastagens, a caça, a coleta de produtos não madeireiros, o



turismo e a recreação, a construção de infraestrutura, a conversão do uso do solo, a presença de espécies exóticas, as pressões de populações humanas sobre os recursos naturais e culturais, as influências externas e os incêndios de origem antrópica.

Ao serem chamados para identificar as raízes desses problemas, os professores atribuíram a elas, principalmente, a ausência de conhecimento, a consciência ambiental e o ser humano (44,5%); muitos não responderam à questão (17,8%); e outros responsabilizaram o Parque (6,7%), suas autoridades (6,7%) e a legislação ambiental (6,7%) (Tabela 2). Na categoria “outros problemas”, os professores mencionaram a ganância, a ausência de ação e a ausência de conhecimento dos agricultores. Em geral, os professores atribuíram as origens dos problemas a comportamentos individuais, como a “ausência de consciência” das pessoas.

Em concordância com Guimarães (2004), a dificuldade em encontrar explicações para os problemas ambientais, para além dos comportamentos individualizados, se deve à compreensão reduzida da realidade, dada pela linearidade entre causa e efeito e que encobre a complexidade do real, que é subsidiada pelos paradigmas que informam a sociedade moderna. Segundo o autor, a maioria dos professores foi e continua sendo formada na perspectiva conservadora de educação que reproduz e se reproduz na armadilha paradigmática<sup>2</sup>. Tal armadilha repercute em diferentes espaços sociais: nas práticas de Educação Ambiental e na formação de professores, e vai influenciar os autores que produzem os livros didáticos que dão suporte aos professores. Como ponderou Layrargues (2006), os educadores ambientais, principalmente na escola, sabem como discutir e trabalhar o problema ambiental, mas têm muita dificuldade para enxergar as origens sociais desses problemas, não percebendo, com clareza, os conflitos socioambientais articulados com a problemática.

Tabela 2

Causas dos problemas ambientais na região de entorno do PESB pela ótica dos docentes

<b>Causas principais desses problemas*</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Ausência de conhecimento/Consciência ambiental/Ser humano	20	44,5
Não respondeu	8	17,8



Desinteresse das autoridades pelo parque	3	6,7
Ausência de fiscalização	3	6,7
Não aplicação da legislação	3	6,7
Outros	3	6,7
Desconheço	3	6,7
Desinteresse da população do entorno	2	4,4
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

\* Alguns professores apresentaram várias respostas, portanto a frequência total é superior a 37

Tentando identificar os saberes dos professores em relação aos aspectos históricos e culturais da região, foram elaboradas duas questões centrais. Inicialmente, foi afirmado aos professores que a região do PESB vem sofrendo descaracterização desde a época de sua ocupação e, em seguida, solicitou-lhes que relatassem o que conheciam sobre o assunto. Na segunda questão, buscou-se levantar os saberes dos professores em relação aos aspectos culturais da região, pedindo que eles explicitassem algumas de suas produções.

Quanto aos aspectos culturais, as respostas mais frequentes relacionaram-se às crenças religiosas, incluindo a Folia de Reis e as festas juninas (42,7%). Citaram, ainda, as cavalgadas (5,9%), as feiras de artesanatos (7,4%), a Festa do Café (4,4%), o carnaval (5,9%), o forró (4,4%) e outras (5,9%). Um número expressivo de professores não respondeu à questão (10,3%) ou deu resposta vaga (14,7%): “me parece que não há manifestações culturais”; “café, leite, arroz”. Sobre esse aspecto, pode-se inferir que os professores talvez não tenham compreendido a questão. Ressalta-se, entretanto, que, neste estudo, buscou-se explorar o conceito de cultura relacionado a patrimônio cultural, ou seja, ao conjunto dos bens culturais referentes às atividades coletivas, às quais Zanirato e Ribeiro (2006) identificaram com as múltiplas paisagens, arquiteturas, tradições, gastronomias, expressões de arte, documentos e sítios arqueológicos. Os professores silenciaram-se quanto às receitas, à Festa do Milho Sagrado, à medicina caseira, à Festa do Divino e à Charola dos Passos, entre outras.

Em relação aos aspectos históricos, destaca-se que grande parte dos docentes não respondeu à questão (44,7%) e outros deram respostas vagas (18,4%) ou disseram que não sabiam (7,9%). Entretanto, evidenciando o conhecimento sobre o assunto, alguns docentes (18,4%) identificaram o





desmatamento para a finalidade agropastoril e a obtenção de carvão como descaracterizadores da região (Tabela 3).

A compreensão da história da região é importante no sentido de contribuir para a problematização e a reflexão por alunos e professores de temas ambientais. A história, a cultura e a formação social e econômica do PESB inserem-se num contexto mais amplo, em que os recursos naturais latino-americanos se condicionaram ao período de colonização do continente pelos europeus. Estes deixaram como forte herança a ideia de desenvolvimento econômico baseado na monocultura agrícola e, ou, na exploração até o esgotamento ou extinção dos recursos naturais. (REIGOTA, 1995).

Tabela 3

História da descaracterização do PESB do ponto de vista dos docentes

Descaracterização	Frequência	%
Não respondeu	17	44,7
Resposta vaga	7	18,4
Desmatamento para a finalidade agropastoril	4	10,5
Desmatamento para a obtenção de carvão	3	7,9
Não conhece	3	7,9
Desmatamento	2	5,3
Projetos em nome do "progresso"	2	5,3
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

\*Alguns professores apresentaram várias respostas, portanto a frequência total é superior a 37

Outros aspectos investigados foram o papel e a importância do Parque. Assim, perguntou-se aos professores quais eram os objetivos do PESB para a região e para o Planeta. Para expressivo número dos docentes (40,3%), o Parque tinha por finalidade a preservação ambiental, enquanto os demais professores o associavam ao ecoturismo, ao desenvolvimento de pesquisas, à beleza cênica, à educação ambiental, entre outros (Tabela 4). Os objetivos identificados pelos professores coincidiram, em parte, com aqueles propostos na definição oficial de Parque Estadual, principalmente no que diz respeito à preservação. Segundo a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000 (BRASIL, 2000), ou seja, de acordo com o Sistema Nacional de Unidade de



Conservação (SNUC), o Parque é uma categoria de Unidade de Conservação de Proteção Integral que tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica. Isso possibilita a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico. Esses parques são criados com a finalidade de preservar a flora e a fauna nativas, principalmente as espécies ameaçadas de extinção, os recursos hídricos (nascentes, rios e cachoeiras), as formações geológicas e a conservação de valores culturais, históricos e arqueológicos (BRASIL, 2000).

Os participantes do estudo não mencionaram como objetivos do Parque a conservação de valores culturais e históricos. Todavia, mais uma vez, evidencia-se a riqueza do conjunto das respostas, indicando a necessidade de valorização desses saberes.

Tabela 4

Importância do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro na ótica dos docentes

<b>Importância do PESB</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Preservação e proteção ambiental/ biodiversidade	23	40,3
“Conservação” ambiental/fauna e flora	6	10,5
Ecoturismo	5	8,8
Econômica	4	7,0
Desenvolvimento de pesquisas	4	7,0
Não respondeu	4	7,0
Educação ambiental	3	5,3
Conscientizar a população	3	5,3
Contemplação da beleza	2	3,5
Resposta vaga	1	1,8
Abastecimento de bacias hidrográficas	1	1,8
Fiscalização e controle de caça e pesca	1	1,8
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100,0</b>

\* Alguns professores apresentaram várias respostas, portanto a frequência total é superior a 37

Concluiu-se, a partir da análise das respostas ao questionário, que os docentes apoiavam suas práticas em diversas formas de saberes: de formação



profissional, disciplinar e, ou, de conteúdo, curricular e cultural, com especial destaque aos saberes locais advindos da cultura de origem, da trajetória de vida e de pertença àquele local. Esses saberes são importantes porque formam a base concreta para o debate sobre a vida e a gestão do espaço público e privado, os conflitos sociopolíticos e ambientais e as perspectivas para enfrentá-los. Ressalta-se que o conjunto das respostas dadas pelos docentes evidenciou riqueza de conhecimentos acerca dos problemas socioambientais da região, sobre o papel do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB).

Por outro lado, identificou-se também a necessidade de ressignificar alguns saberes relacionados à promoção de um ensino mais crítico em EA. Entre esses, a necessidade de aprofundar discussões e reflexões acerca dos aspectos culturais e históricos da descaracterização da região, o que facilitaria a compreensão da origem dos seus problemas socioambientais, do modelo econômico – regime de produção – capitalista e da relação entre a sociedade e a natureza, principalmente quanto ao uso e à apropriação dos recursos naturais.

Diante dessas considerações, da revisão teórica feita sobre a elaboração de casos, aliada à história e à cultura da região do PESB, foi elaborado o Caso de Ensino: “Preocupações ambientais e pedagógicas da professora Alexandra”.

98

#### **4. Caso de ensino: preocupações ambientais e pedagógicas da professora Alexandra**

Diante dessas considerações, da revisão teórica feita sobre a elaboração de casos, aliada à história e à cultura da região do PESB, foi elaborado o Caso de Ensino: “Preocupações ambientais e pedagógicas da professora Alexandra”.<sup>3</sup>

A professora Alexandra origina-se de uma família de pequenos produtores rurais, e trabalhava há 15 anos na Escola Municipal Tenente Oliveira, onde ministrava aulas de Português para alunos do 5º ao 9º ano. Sua casa e a escola onde atuava ficavam próximas a uma importante Unidade de Conservação em Minas Gerais, o Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB). Apesar de já ter ouvido falar sobre a importância do Parque para a preservação da biodiversidade, o fato só ganhou relevância quando ela acompanhou os alunos em uma visita ao PESB, em substituição a outra professora. Lá, Alexandra ficou



sabendo que o PESB faz parte da Mata Atlântica, que busca preservar espécies de vegetais e animais em extinção e que exerce papel relevante para a preservação de nascentes, rios e cachoeiras, que ela tão bem conhecia e se maravilhava. Descobriu, também, que o Parque buscava sempre conservar os valores culturais e históricos da região, além de ser um local onde se desenvolviam pesquisas, educação ambiental e turismo ecológico.

Depois da visita, Alexandra passou a observar o contraste entre o Parque e seu ambiente externo. Aquela visita a tocou... Ela começou a se sentir incomodada com o lixo espalhado pelo caminho e lançado nos rios, com esses sempre sujos de barro, os solos sem vegetação e a terra que ia se “espalhando” em época de chuva. Lembrou-se da venda clandestina de animais e plantas feita por alguns parentes. Intrigavam-lhe a fumaça proveniente das queimadas realizadas pelos agricultores para limpar o pasto e, algumas vezes, o fogo que “pulava” para o lado do Parque, causando incêndios florestais...

Apesar de esses problemas socioambientais incomodarem a professora, ela não queria ser tachada de “radical”, “eco-chata”, “natureba”, “ambientalista...” e tantos outros estereótipos que recebem aqueles que se identificam mais intimamente com a natureza ou militam em favor de causas ambientais. Já “tinha” que dar conta de seu programa de ensino... Mas ao mesmo tempo “tinha” que fazer alguma coisa... Pelo bem de seus alunos... Para mudança de valores, de comportamento e de atitude. Pelo dia de amanhã, pensava: “Isto não pode continuar assim. Como fazer para melhorar “nossa terra”? “Como vou despertar o senso crítico em meus alunos?” “Minha formação para trabalhar com Educação Ambiental é muito frágil, não tenho o conhecimento que têm meus colegas que lecionam Ciências e Geografia”. “Como formar uma nova geração para que eles não repitam o que fizeram alguns adultos da geração mais velha?”.

Apesar das dificuldades com as quais Alexandra se defrontou e diante de elevada demanda de trabalho, ao mesmo tempo que considerava que era urgente iniciar alguma atividade na temática, ela iniciou um planejamento de ações que poderiam ser realizadas em suas atividades de ensino.

“Sou professora de Português e, modéstia à parte, boa professora. Vou pedir a meus alunos que, no Dia da Árvore, produzam textos valorizando as florestas, peçam mudas de eucalipto no IEF<sup>4</sup> para plantarmos... Vou conversar com a Direção da escola e propor que façamos a coleta seletiva de lixo.



Quem sabe até poderemos fazer um “mutirão para pegar o lixo espalhado próximo à escola”? Boa ideia! Nessa atividade até os pais poderão participar! Taí a oportunidade de os pais participarem da escola! Afinal, só são convidados quando temos que reclamar de seus filhos!!! Vou começar a agir”.

Em outra escola, localizada em uma comunidade próxima à escola da professora Alexandra, trabalhava o professor Rafael. Ele era militante nos movimentos sociais e ministrava aulas de Matemática há 18 anos.

Em uma reunião na Superintendência Regional de Educação, Rafael e Alexandra se encontraram, pois chegaram mais cedo, e esta última “aproveitou” para investigar as experiências do colega na temática ambiental.

Alexandra: *Rafael; ando muito preocupada com os problemas ambientais daqui. Como você trabalha com seus alunos?*

Rafael: *Eu não trabalho sozinho. Na nossa escola, semanalmente, temos um momento de reflexão sobre nossas ações que integram o Projeto Político-Pedagógico e estamos desenvolvendo o projeto interdisciplinar “Conhecendo nosso território”.*

Alexandra: *Nossa! Dá muito trabalho. Onde vocês encontram tempo para realizar essas reflexões coletivas?*

Rafael: *Não é fácil. A gente tem que correr de uma escola pra outra! Nossa profissão é desvalorizada, os salários nem se fala... Mas, voltando ao projeto, com ele estamos aprendendo muito sobre as questões ambientais. Nas nossas reuniões, todos discutem... Mas as áreas dão contribuições diferentes, não dá pra trabalhar sozinho. A Ana, lá da Comunidade do Madeira, é formada em Ciências Sociais e nos ajudou muito propondo as questões que formam a base para se trabalhar com questões ambientais. Segundo ela, a crise socioambiental que estamos passando é resultado de um modelo de desenvolvimento baseado na racionalidade instrumental.*

Alexandra: *Mas o que quer dizer essa racionalidade instrumental?*

Rafael: *Racionalidade instrumental está relacionada à sociedade capitalista, que põe a natureza como fonte inesgotável de recursos a serem explorados por poucos. A Ana reitera constantemente que as relações entre os seres humanos e a natureza e as relações de poder entre os homens são desiguais. Portanto, se quisermos trabalhar com maior criticidade, temos que discutir com os alunos essas questões de desenvolvimento econômico, consumo, etc. Temos que resgatar em nossos alunos o sentimento de pertencer*



a essas comunidades, a um contexto sociopolítico e cultural e estimulá-los a interferir nesta realidade.

Alexandra: *Interessante! Mas será que se a gente pedisse para os alunos pesquisarem nos livros da biblioteca da escola, ou mesmo na internet, não seria melhor? Eles não deveriam primeiro dominar o assunto fazendo “pesquisas” e, aí, nas discussões permitir que todos aprendam? Eu poderia fazer apenas isso na minha disciplina.*

Rafael: *Não penso assim. O trabalho em equipe e interdisciplinar traz um resultado muito melhor. Veja bem, os alunos precisam entender a realidade histórica, social e ambiental da nossa região, o que exige a conciliação de conhecimentos de várias áreas. Além disso, não se trata apenas de “consumir” informações sobre a problemática ambiental, mas de mudar comportamentos e atitudes, o que requer o envolvimento de todos da escola. Outro ponto é que precisamos nos formar continuamente. Para articularmos áreas específicas do conhecimento, como as questões ambientais de nossa região, precisamos conhecer a história, envolvermos com essa história... Se não, fica quase impossível integrar os conhecimentos.*

Alexandra: *Se é assim, posso pedir ao professor de História para fazer uma palestra na minha sala.*

Rafael: *No nosso projeto, os professores de Geografia e História selecionaram um material de leitura sobre a história de nossa região para todos estudarem. Pelas leituras, aprendemos que o desenvolvimento econômico, histórico e cultural deste Território vem de um contexto mais amplo da História do Brasil. Ou seja, desde a época da colonização pelos europeus foi implantado um sistema baseado na monocultura agrícola e, ou, na exploração, até o esgotamento ou extinção dos recursos naturais. Aqui, também não foi diferente. Antes da chegada dos portugueses, a Zona da Mata era coberta por uma densa e abundante mata, daí a origem de seu nome. Dizem, que os índios Puris habitaram por muitos anos os altos das montanhas e possuíam uma cultura de amor pela terra e de interesse pelos alimentos e remédios do mato. Só pra lembrar, é por causa dos cabelos levantados no alto das cabeças dos Puris que a Serra do Brigadeiro é conhecida, também, como Serra dos Arrepiados... Com a leitura dos textos, ficamos sabendo que, em meados do século XIX, houve grande derrubada das florestas na região para o plantio do café e que,*



com as sucessivas crises do produto a partir de 1930, a área de pastagem foi ampliada, substituindo mais ainda a vegetação florestal.

Alexandra: *E com os alunos? Como vocês trabalham?*

Rafael: *Uma estratégia que tem sido eficaz e muito utilizada é a entrevista. Construímos juntos um roteiro de entrevista e convidamos várias pessoas da região, principalmente os mais idosos, para contarem como era nossa região e como foi se transformando. Fizemos visitas para explorar os ambientes da nossa região e discutimos como o solo foi e continua sendo usado. Identificamos conflitos socioambientais antigos e novos na região. Ao final, preparamos um mural com fotos e recortes de notícias sobre o “antes” e o “agora”.*

Alexandra: *Gostei dessa ideia da entrevista. Eu mesma posso cuidar disso.*

Rafael: *A outra etapa do projeto foi uma discussão com os alunos sobre a identidade de nossa região. Lembro-me que fizemos estudos sobre a cultura local e foi uma experiência muito boa. Estudamos as músicas, festas, religiões, histórias e “causos” contados pelos idosos e descritos nos livros. Lá na ONG – CEPEC5, em Araponga, tem muita informação, cartilhas e livros. No momento, estou lembrando de dois livros: “Os Povos da Serra dos Arrepiados: suas festas, sua cultura” e “Conversa ao pé da Serra: saberes, sabores, casos e causos da Serra do Brigadeiro” que muito nos ajudaram a entender o papel da cultura e a importância de sua preservação. Ficamos sabendo “oficialmente” sobre os lugares sagrados como as “águas santas” presentes nas grutas da Serra, a Pedra Santa de Muriaé, os cruzeiros. As festas do passado como as do Mês de Maria, a Cavalhada da Festa do Divino, as de origem afro-brasileira como a de Nossa Senhora do Rosário e a famosa Dança do Caboclo, herança dos Puris, presente principalmente nas festas de São Sebastião, que hoje só tem em um grupo em Araponga. Legal também foi entender sobre a Festa da Capina. Um trabalho coletivo para limpar a roça de cada um dos agricultores. Aquele que não limpasse era visitado por um “tibode”, um espanhalho que era colocado na roça do “preguiçoso”. Hoje, ainda temos as Folias de Reis, a Charola de Nosso Senhor dos Passos, a Encomendação das Almas e as festas de Maria no mês de maio.*

Alexandra: *E os alunos aprenderam? Se interessaram por este assunto?*

Rafael: *Acho que sim. Estou falando muito... Mas foi muito legal! Na culminância de nosso projeto, além de diferentes ações políticas, fizemos um*



*festival de iguarias com os sabores e as comidas típicas daqui. Se não me falha a memória, teve arroz-doce feito com rapadura, cuscuz de mandioca com rapadura, farinha de pau-barrigudo, lobrobô, flor de quiabo, café adoçado com melado, canjicas, broa de fubá com amendoim, quentões, arroz, tutu de feijão preto, pernil de porco e muita música. Moda de viola, catira, música raiz e forró mineiro, com sanfoneiro, e até trouxemos o grupo de Araponga para apresentar a Dança do Caboclo.*

*Alexandra: Acho que meus alunos não se interessariam por dança de índio, estas comidas, essas músicas... Eles gostam é de música sertaneja, "funk", pagode... Posso até falar sobre as músicas, poemas, versos calangos e casos escritos por nossos antepassados. Mas posso "pincelar" o assunto.*

Em meio àquele diálogo, foram avisados de que a reunião na Superintendência iria começar.

A seguir são apresentadas algumas sugestões que poderão ser utilizadas como norteadoras da análise e reflexão dos professores: Você trabalha Educação Ambiental com seus alunos? Você se identifica mais com o trabalho do professor Rafael ou com o da professora Alexandra? Qual das propostas poderá contribuir para tornar os alunos mais críticos e cidadãos? Por quê? Por que valorizar a cultura e a história local da região?

103

## 5. Considerações finais

A maioria das respostas dadas pelos docentes evidenciou riqueza de conhecimentos acerca dos problemas socioambientais da região e sobre o papel do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB). Acredita-se que esses saberes compõem parte de um repertório de conhecimentos para o ensino da temática em contexto, que poderá possibilitar ao professor ensinar melhor e, conseqüentemente, favorecer o processo de profissionalização do ensino.

O caso de ensino "Preocupações ambientais e pedagógicas da professora Alexandra", aparentemente simples, pode possibilitar a reflexão e ressignificação dos saberes dos professores que atuam na região do TSB ou em outros contextos semelhantes ao deste estudo.

Especificamente, esse caso buscou ampliar o repertório de saberes explicitados pelos professores, a partir de aspectos éticos, políticos,





epistemológicos, técnicos e estéticos, imprescindíveis ao desenvolvimento de uma educação ambiental crítica.

No caso, estão implícitas questões referentes à origem política, social e econômica dos problemas ambientais da região; à compreensão da história local; à valorização e resgate da cultura; ao reconhecimento de projetos alternativos de desenvolvimento para a região; ao reconhecimento da necessidade de um trabalho interdisciplinar; e a projetos coletivos para o desenvolvimento de questões ambientais. Estão, também, veiculadas múltiplas estratégias de ensino que poderão auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas.

Acredita-se que a efetivação desse instrumento – os casos de ensino – poderá desenvolver o pensamento estratégico dos professores e promover a criação de estudos em grupo e de colaboração entre esses.

## Notas

- 1 Esses ciclos correspondem à escolarização do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano.
- 2 Na visão de Guimarães (2004), a armadilha paradigmática retrata uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, gerando práticas, como a ação discursiva, incapazes de fazer diferente do “caminho único” prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia. Racionalidade hegemônica concebida como as relações de poderes nos campos econômicos, políticos e culturais. E, ação discursiva como os resultados dessas relações na construção de ideias e conceitos que produzem os consensos sociais.
- 3 Tanto o caso de ensino como os nomes dos professores são fictícios.
- 4 Instituto Estadual de Florestas.
- 5 Centro de Pesquisa e Promoção Cultural.

## Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais: meio ambiente. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente (MMA). Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000.

**Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza**. Brasília: IBAMA, 2000.

\_\_\_\_\_. WWF; IBAMA. Efetividade de gestão das Unidades de Conservação Federais do Brasil. In: ONAGA, Cristina Aragão; DRUMOND, Maria Auxiliadora (Org.). Brasília: IBAMA, 2007.



CARVALHO, Luiz Marcelo. A pesquisa no campo da formação e do trabalho docente relacionado com a temática ambiental. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sista. Educação de professoras e resíduos sólidos: aspectos dos conhecimentos dos conteúdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. 1 CD-ROM.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara. Os professores mineiros, sua formação e suas aprendizagens no processo de desenvolvimento profissional. In: CALDERANO, Maria de Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição (Org.). **Campos e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Candida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Elaboração de casos para o ensino de Administração. **Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2004.

GIMENO, José Sacristán. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

HERREID, Clyde Freeman. **The future of case study teaching in science**. 2011. Disponível em: <[http://drupal.ccce.divched.org/sites/www.ccce.divched.org/files/p1\\_herreid.pdf](http://drupal.ccce.divched.org/sites/www.ccce.divched.org/files/p1_herreid.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2011.



KLEINFELD, Judith. **The case method in teacher education**: Alaskan models. 1990. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/pre-9217/method.htm>>. Acesso em: 11 set. 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. La institucionalización de la educación ambiental en la esfera pública. In: PRIOTTO, Guillermo (Org.). **Educación ambiental para el desarrollo sustentable**. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2006.

MAFFIA, Angela Maria de Carvalho; SILVA, Elias; LIMA Gumercindo de Souza. Parque Estadual da Serra do Brigadeiro: percepção e valorização pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

MAFFIA, Angela Maria de Carvalho; JACOVINE, Laércio; SILVA, Elias; BONTEMPO, Ginia César. Forest fires in the view of elementary teachers. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON FOREST FIRE RESEARCH, 6., 2010, Coimbra. **Proceedings...** Coimbra: ADAI/CEIF, Universidade de Coimbra, 2010.

MENG, Qingguo. Study on the case teaching method and the sustainable development education for the Inner Mongol Colleges. **Journal of Sustainable Development**, Toronto, v. 2, n. 1, p. 65-70, mar. 2009.

106 MERSETH, Katherine. Case studies and teacher education. **Teacher Education Quarterly**, San Francisco, v. 1, n. 17, p. 53-61, winter, 1990.

\_\_\_\_\_. **Cases, case methods, and the professional development of educators**. ERIC Digest. 1994. Disponível em: < [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED401272&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED401272](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED401272&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED401272)>. Acesso em: 11 set. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SEMAD) e Instituto Estadual de Florestas (IEF). **Plano de manejo do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro**. Belo Horizonte: SEMAD, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**: Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, jan./dez. 2004.



NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NOVICKI, Victor. Educação Ambiental: desafios à formação/trabalho docente. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Candida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RIVAROSA, Alcira Susana. Pedagogía ambiental: território-identidad-emancipación. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL 6., 2009, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, 2009.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). **Educação ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Candida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, febr.1986.

\_\_\_\_\_. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, Judith (Org.). **Case methods in teacher education**. New York: Teacher's College Press, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Tradução Emília Laura Seixas. Porto: RÉ, 2001.

TEIXEIRA, Maria do Carmo Couto. **Reaprendendo a conviver com os macacos na Serra do Brigadeiro**. 2009. 175 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2009.



VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ZANIRATO, Silva Helena; RIBEIRO, Wagner Costa. Patrimônio cultural: a percepção da natureza como um bem renovável. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 51, p. 132-158, jan./jun. 2006.

Profa. Dra. Angela Maria de Carvalho Maffia  
Universidade Federal de Viçosa | Viçosa | Minas Gerais  
Departamento de Educação  
Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas  
Educativas  
E-mail | amaffia@ufv.br

Prof. Dr. Elias Silva  
Universidade Federal de Viçosa | Viçosa | Minas Gerais  
Departamento de Engenharia Florestal  
E-mail | eshamir@ufv.br

Profa. Dra. Rita de Cássia Alcântara Braúna  
Universidade Federal de Viçosa | Viçosa | Minas Gerais  
Departamento de Educação  
Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas  
Educativas  
E-mail | rbrauna@ufv.br

Recebido 8 maio 2012  
Aceito 28 jun. 2012



# Textos de divulgação científica: a escolha e o uso por professores de ciências

Dissemination of scientific texts: the choice and use by teachers of science

Marcelo Borges Rocha

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca | Rio de Janeiro

## Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo investigar aspectos da contribuição do uso de textos de divulgação científica em situações de ensino de conceitos científicos. O estudo foi realizado com oito professores de ciências do Ensino Fundamental que faziam uso desses materiais em suas aulas. A pesquisa foi desenvolvida apoiando-se em métodos qualitativos, envolvendo um levantamento e exploração de aspectos do uso didático de textos de divulgação. Os professores apontaram que a leitura de textos de divulgação científica contribui para a formação do aluno, enriquecendo seu vocabulário e ampliando seus conhecimentos. Destacaram, ainda, que o trabalho com esses textos possibilita a troca de ideias entre professor e aluno e, ainda, abre espaço para discussões acerca de questões sociais. Além disso, os professores relataram que os textos de divulgação favorecem a atualização pedagógica do corpo docente, disponibilizando, assim, novas metodologias de trabalho.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Ensino fundamental. Professores de ciências. Divulgação científica.

## Abstract

This study aimed to investigate how the popular science texts can contribute to the teaching concepts related to the field of Science in classroom situations. This investigation was conducted with eight science teachers of elementary school who used these materials in their classes. The survey was developed relying on qualitative methods, involving a survey and exploration of aspects of the didactic use of texts and cases of dissemination of experiences of the use of specific texts by teachers. Teachers pointed out that the reading of scientific texts is important to contribute to student education, increasing their vocabulary and knowledge. They also pointed out that working with these texts enriches the classroom and, still, it enables the exchange of ideas between teacher and students and also provides a discussion of social issues. Beyond this potential, teachers perceive the use of disclosure of the texts in order to promote educational upgrading, thus exploiting, new working methods.

Keywords: Science education. Elementary school. Science teachers. Science communication.



## 1. Introdução

A escola é parte integrante da sociedade e, como tal, promove e reflete mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que nela ocorrem. É possível compreender as políticas públicas para a educação e as recomendações para o desenvolvimento de currículos de forma mais ampla relacionando-as com os contextos sociais nos quais se inserem. Krasilchick (2000) ao traçar um panorama do ensino de ciências no Brasil, ao longo das últimas décadas, chama a atenção para algumas dessas relações.

No cenário mundial, o final dos anos 50 foi caracterizado por um ensino cujo objetivo era formar a elite que garantiria a dedicação dos jovens às carreiras científicas. No Brasil, o aproveitamento dos alunos mais capacitados foi justificado por uma demanda de investigadores para impulsionar o progresso da ciência e da tecnologia das quais dependia o país, que enfrentava o processo de industrialização. (KRASILCHICK, 2000).

No entanto, mudanças políticas no país promoveram uma mudança na concepção do papel do ensino de ciências, que se responsabiliza não apenas pela formação de um grupo de especialistas, mas também de todos os cidadãos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), ampliou o espaço destinado ao ensino de ciências no currículo escolar e valorizou o desenvolvimento do espírito crítico no aluno e do exercício do método científico, formando um cidadão capaz de pensar criticamente e, assim, tomar as decisões a partir das informações que lhes estão disponíveis.

Mais tarde, já no período da ditadura militar iniciada em 1964, o papel destinado à escola foi mais uma vez revisto, deslocando o foco da formação para a cidadania para a formação do trabalhador, considerado como fundamental para o desenvolvimento econômico do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.962, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) conferiu às disciplinas científicas um caráter profissionalizante, norteadas as modificações educacionais e, conseqüentemente, as propostas de reforma do Ensino de Ciências ocorridas nesse período. A ligação da educação em ciências com o mundo do trabalho estava ainda, em nosso país, intimamente relacionada à discussão de programas de formação profissional, normalmente apartados das chamadas "matérias de formação geral".



Anos depois, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelecendo que a educação escolar volte-se não somente para o mundo do trabalho, mas também para a prática social. Há a necessidade de formar um cidadão autônomo, capacitado para tomar decisões e participar ativamente de uma sociedade democrática e plural. Torna-se necessário preparar profissionais que tenham, além de uma sólida base de conhecimento, criatividade para encontrar soluções próprias e assumir compromisso com o desenvolvimento.

Nesse contexto, em que emerge a necessidade dos cidadãos se apropriarem do conhecimento científico, é que a divulgação científica assume papel primordial. Para que esse objetivo seja alcançado, a divulgação científica se propõe a fazer a tradução de uma linguagem especializada para uma leiga, de maneira que atinja um público mais amplo. (ALBAGLI, 1996). De acordo com Bueno (1984), a divulgação científica pode ser definida como o uso de recursos para a comunicação da informação científica e tecnológica para o público em geral. Porém, dificilmente pode-se encontrar uma definição completa de divulgação científica, visto que esse termo designa a forma como o conhecimento científico é produzido, formulado e comunicado em nossa sociedade (SILVA, 2006).

Atualmente, os meios de comunicação ajudam a promover uma aproximação entre o conhecimento científico e o cotidiano, sendo responsáveis por boa parte das informações que o público não-especialista, incluindo os alunos de escolarização básica, possuem sobre ciência.

Observando algumas notícias veiculadas nos meios de comunicação é possível inferir que frequentemente tratam de temáticas científicas da atualidade, relacionadas ao que está sendo produzido nos laboratórios. Algumas dessas notícias ressaltam o caráter interpretativo da atividade científica e abordam conteúdos científicos de maneira contextualizada, possibilitando ao público estabelecer relações entre os domínios científicos e suas aplicações práticas na sociedade (ROCHA, 2010). Contudo, algumas informações contidas nos jornais e revistas são de casos específicos e, normalmente, não contextualizam a reportagem dentro do conjunto de conhecimentos já adquiridos. Desta forma, propagam-se e cristalizam-se conceitos equivocados que dificilmente serão revertidos.





Mesmo que os meios de comunicação permitam que o público tenha acesso às informações, faz-se necessário problematizar a forma como estas são incorporadas pelo leitor. As discussões, as trocas de experiências e a análise reflexiva dos conteúdos proporcionam uma apropriação mais efetiva do conhecimento. Uma das formas de perceber que a informação obtida através da mídia foi de fato incorporada pelo cidadão é observar como o conhecimento adquirido é utilizado na tomada de decisões em seu cotidiano.

Desta forma, o conceito de alfabetização científica tem merecido, nos últimos anos, a atenção de inúmeros educadores e pesquisadores preocupados com o desconhecimento dos conceitos mais elementares de ciências por parte das populações até mesmo dos países desenvolvidos. Essa preocupação volta-se para o fato de que a complexidade da vida moderna exige das pessoas noções básicas em ciências que lhes permitam participar do mundo em que vivem.

Segundo Chassot (2003), a alfabetização científica caracteriza-se por conhecimentos que, além de ajudarem o indivíduo a fazer uma leitura do mundo onde vive, contribui para que entenda a necessidade de transformá-lo em uma sociedade melhor, preocupada não somente com a qualidade de vida atual, mas, sobretudo, com a das gerações futuras.

Sutton (1993) também propôs uma caracterização do conceito de alfabetização científica que engloba três dimensões principais. A primeira é chamada de alfabetização científica cultural, que consiste no nível de alfabetização científica que as pessoas possuem para tornar-se um razoável conhecedor da ciência. À segunda forma, ele chama de alfabetização científica funcional, ou seja, não basta o indivíduo ter o domínio do vocabulário científico, mas também deve ser capaz de conversar, ler, escrever dentro do contexto científico. Por fim, Sutton apresenta a terceira forma, que recebeu o nome de alfabetização científica verdadeira, que, segundo ele, é a mais difícil de se alcançar, uma vez que requer um conhecimento científico mais especializado.

Segundo Gouvêa (2000), o conceito de alfabetização científica pressupõe uma discussão que engloba a comunidade científica, a educacional e os profissionais de comunicação sobre o que é preciso e o que é exigido ao cidadão comum saber a respeito da relação Ciência e Tecnologia.

Desta forma, a alfabetização científica possibilitaria a participação do indivíduo em uma sociedade em constante transformação científica e



tecnológica e cada vez mais apoiada nos registros escritos, em textos de divulgação científica, em gráficos ou estatísticas. Entretanto, para que as noções científicas representem subsídios para a construção de uma cidadania participante e crítica, é preciso repensar a forma pela qual o conhecimento científico é abordado na sala de aula.

Com essa visão, enfatiza-se o prazer em descobrir, em investigar, em ter curiosidade, em construir e reconstruir o conhecimento. Desta forma, o aluno precisa ser instigado a buscar o conhecimento, a ter prazer em conhecer, aprender a pensar, a elaborar as informações para que possam ser aplicadas à sua realidade. Durante a produção de conhecimento, torna-se necessário ousar, criar e refletir sobre as informações para convertê-las em produção relevante e significativa. Nesse processo educativo, Demo considera:

É fundamental que os alunos escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazer, sobretudo alcancem a capacidade de formular. Formular e elaborar são termos essenciais da formação do sujeito, porque significam propriamente a competência, à medida que se supera a recepção passiva do conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor... Aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber, sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, pela qual o sujeito que desperta começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto. (DEMO, 1996, p. 28-29).

113

Diante disso, Behrens (1996) alerta que essas mudanças exigem da população uma aprendizagem contínua, já que as pessoas necessitam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários. Além disso, a chegada da economia globalizada e a forte influência dos meios de comunicação e dos recursos de informática aliados à mudança de paradigma da ciência não comportam um ensino nas escolas que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica.

Em face desse novo paradigma, já não faz sentido oferecer uma educação clássica, baseada no acúmulo de informações e segmentada em áreas específicas do currículo. Muito mais que aprender conteúdos que serão avaliados em testes, faz-se necessária uma discussão de conceitos levando em consideração os contextos social, econômico, histórico e tecnológico, gerando possibilidades para o aluno se inserir em uma sociedade permeada



pelo discurso científico (LEMKE, 2000). O objetivo maior da educação deve ser, portanto, o desenvolvimento de condições para o exercício pleno da cidadania, através de ações educativas que estejam voltadas à realidade social na qual o aluno está inserido.

O presente estudo contribui para um melhor entendimento acerca do uso de textos de divulgação científica por professores de ciências. Para tal, investigou-se como o professor, enquanto leitor e formador de opiniões, seleciona esse material antes de levá-lo à sala de aula e as estratégias didáticas para o uso desses textos, favorecendo uma reflexão sobre o papel do educador no processo de re-elaboração dos textos de divulgação para fins didáticos. Levantaram-se, ainda, questões relacionadas à operacionalização do trabalho com um material cujo gênero difere do didático e, refletiu-se como se dá a relação dos alunos com esse material e a importância deste na sua formação como cidadão. Investigaram-se dessa forma, as expectativas, as necessidades e as experiências dos professores em relação a esse material.

## 2. Metodologia

114

A proposta de investigação acerca da contribuição didática de textos de divulgação científica sob a ótica de professores de Ciências do Ensino Fundamental remete a um estudo qualitativo no campo da pesquisa social caracterizado como um estudo de caso.

Segundo Minayo (1993), a pesquisa social é uma atividade de aproximação da realidade que nunca se esgota, estabelecendo uma combinação entre teoria e prática. A autora assinala alguns pontos marcantes da pesquisa realizada no campo das Ciências Sociais, entre os quais se destacam: o fato do objeto ser histórico, ou seja, as sociedades humanas existem em determinada época com formação e configuração específicas, assim, qualquer questão social é marcada pelo dinamismo, especificidade e provisoriedade; e a identidade que existe entre sujeito e objeto, isto é, a pesquisa nessa área tem um alicerce comum de identidade entre pesquisador e o objeto de estudo. É importante lembrar que, como atividade humana, a pesquisa traz consigo uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Fica claro, assim, que a sua visão de mundo e a forma de



compreender os acontecimentos irão influenciar na maneira como ele desenvolve a investigação.

Neste estudo, procedeu-se a uma série de questionamentos que dizem respeito à apropriação dos textos de divulgação para fins didáticos e às vantagens e critérios de seleção do material utilizado em sala de aula.

O estudo foi efetivado com oito professores de ciências do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental da rede oficial (pública e particular) do Rio de Janeiro no ano de 2011. Todos os professores entrevistados tinham entre 05 e 25 anos de magistério e já faziam uso de textos de divulgação científica em sua prática docente. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e vídeo, transcritas na íntegra. Durante a análise, os professores foram identificados como Lucas, Antônio, Carlos, Joana, Carmem, Estela, Lucia e Ana.

A entrevista foi iniciada perguntando-se acerca dos hábitos e práticas de leitura dos professores, os critérios para a seleção dos textos trabalhados em sala de aula, as potencialidades dos textos como recurso didático e as vantagens do uso dos textos de divulgação. Por fim, perguntou-se como os professores organizavam suas coleções de textos de divulgação científica. Foi importante discutir esses tópicos, uma vez que tratam de aspectos relevantes para a utilização didática dos textos de divulgação.

O procedimento de análise adotado consistiu na leitura e releitura das transcrições das entrevistas progressivamente, de forma a gerar interpretações pelo relacionamento de elementos de diversos tipos, tais como: a recorrência de uma palavra ou tema e seu contexto de ocorrência. Por exemplo, em uma dada entrevista a preocupação do uso do texto articulado ao conteúdo curricular estava ancorada a relatos de experiências concretas de uso.

Estabelecidas essas associações, iniciou-se o processo de construção de categorias para a descrição dos dados. Buscou-se estabelecer correspondências entre as marcas lexicais (palavras, expressões, estilos) presentes na fala dos sujeitos e um descritor mais geral que capturasse elementos comuns a diferentes falas. Desta forma percebe-se a importância da identificação de quais recorrências eram os termos nas falas dos entrevistados e os contextos que serviram de base para a construção das categorias em diversos níveis.

Quando foi decidido estabelecer as categorias mais gerais para descrição dos dados, tinha-se também o objetivo de reduzir a complexidade do



universo de respostas, de estabelecer pontos em comum e de permitir uma visão mais abrangente do conjunto de ideias expressas pelos professores. Entre os indicadores que foram utilizados durante a análise, destacam-se: (i) os lexicais, que proporcionam conhecer os traços do locutor, sua situação social e os dados culturais; (ii) a coocorrência, que possibilita estabelecer relações dentro do texto transcrito; (iii) a repetição de um termo, que pode ser indicador de sua importância para aquele que está falando e, por fim, (iv) o estilo, que facilita a caracterização de nuances da dinâmica da entrevista, ou seja, do processo de interação entre o pesquisador e o entrevistado.

### 3. Resultados

#### 3.1. Hábitos e práticas de leitura

Segundo Orlandi (1993), a palavra leitura pode ser entendida como atribuição de sentidos, sendo assim, pode ser utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade, e, assim, diante de um exemplar, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da realização de leitura. Outro sentido atribuído pela autora à palavra leitura é o de concepção. Neste sentido, é usada como leitura de mundo, e reflete a relação com a noção de ideologia. Em um sentido mais restrito, leitura pode significar, ainda, a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto, ou seja, são as várias e possíveis leituras quando nos referimos a um determinado autor.

No contexto da escolarização, pode-se vincular leitura ao processo de alfabetização e, assim, o termo leitura pode adquirir então um caráter de aprendizagem formal. Desta forma, considera-se que a leitura pode influenciar na constituição intelectual à medida que o sujeito leitor passa a ler/conviver com novas informações, a aguçar a sua imaginação, a associar ideias trazidas por diferentes leituras, a se posicionar frente a assuntos polêmicos e opiniões diferentes, a dominar palavras e linguagens diversificadas.

Tudo isso, pode se refletir na proposta de trabalho dos professores, pois a leitura acrescenta a ele um rol de informações que influenciam diretamente sua prática docente, isto é, o hábito de leitura dos professores tem relação com as ações educativas que estes promovem. Nessa perspectiva, investigaram-se questões relacionadas aos hábitos de leitura dos professores



para o entendimento e a compreensão das práticas de uso de textos de divulgação científica nas aulas de ciências.

A maioria dos professores declarou que a leitura entra em seu cotidiano através dos jornais e de algumas revistas, sejam elas de divulgação ou de variedades. Alguns professores admitem que somente leem materiais que possam vir a auxiliar nas suas aulas, assim acabam centrando suas leituras nos próprios livros didáticos. Essa prática é justificada pela escassez de tempo, já que possuem uma elevada carga horária dentro de sala de aula.

Todos os entrevistados apontaram para a necessidade da atualização em relação aos conteúdos científicos, visto que a ciência é dinâmica e está sendo construída e reconstruída o tempo todo. A maioria dos professores tem o hábito de ler mais jornais do que revistas, uma vez que o jornal é o veículo a que mais têm acesso. Através da fala da professora Joana (2011), percebe-se essa necessidade de atualização meio a uma gama de informações que circulam todos os dias nos meios de comunicação. "O professor sempre lê muito, é difícil encontrar um professor que não se dedique à leitura e que não goste de ler. É preciso estar sempre pesquisando, se atualizando." (PROF<sup>A</sup>. JOANA, 2011).

Um fator importante apontado por alguns professores é a presença constante de seções destinadas à divulgação da ciência nos jornais e revistas. A partir dessa disponibilidade de informações, o professor precisa estar atento ao que é publicado, pelo fato de que os próprios alunos levantam questões acerca de um artigo que saiu publicado na revista ou no jornal.

É comum a gente encontrar umas reportagens sobre Ciência em seções específicas dos jornais. Isso acontece com as revistas também. Com isso, temos que estar atento a essas reportagens, tem muita informação e nosso aluno já chega na escola cheio de perguntas. (PROF. CARLOS, 2011).



### 3.2. Critérios para seleção dos textos de divulgação científica

O quadro abaixo relaciona os principais critérios elencados pelos professores para a escolha dos textos de divulgação científica para uso didático.

Quadro 1

Critérios de seleção dos textos

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Relação com o conteúdo curricular	Possibilidade de trabalhar o artigo em sala de aula, de forma que este venha acrescentar e/ou expandir um assunto pertencente ao currículo de ciências.
Conteúdo do texto	Aspectos relacionados aos temas abordados no artigo, de maneira que este possa trazer novas informações. E contribui na formação para cidadania.
Linguagem do texto	A forma que o texto é elaborado, de maneira que este seja de fácil compreensão para o aluno. Inclui considerações acerca de semântica e sintaxe, além de referências ao jargão científico.
Credibilidade	Grau de confiabilidade nas informações contidas nos textos, atribuído a partir de julgamentos sobre a credibilidade da fonte e/ou do autor.

118

A possibilidade de articular o texto de divulgação com o conteúdo curricular é fundamental na escolha dos professores. Por exemplo, a professora Ana (2011) caracterizou essas relações em termos do potencial para a contextualização dos conteúdos. A professora Lúcia (2011) também destacou esse critério como sendo um dos mais importantes no momento em que seleciona a reportagem que será trabalhada em sala. “Os critérios que eu uso, eh..., o primeiro é ver o conteúdo que pode estar ligado ao trabalho que estamos fazendo com o livro na sala de aula.” (PROF<sup>A</sup>. LÚCIA, 2011).

Referências à articulação entre o texto de divulgação e os tópicos foram frequentes nas falas dos professores. Estes enfatizaram a importância



desse critério mencionando-o em primeiro lugar, qualificando sua ordem de importância em relação aos outros.

Segundo a professora Joana, a matéria do jornal ou da revista deve servir para contextualizar o conteúdo que ela esteja trabalhando em sala de aula, sempre relacionando ao conteúdo curricular daquele determinado momento.

Eh..., os critérios são, matérias que consigam contextualizar o conteúdo que tô trabalhando em sala. A idéia é que o ensino de ciências seja útil para que as pessoas possam contribuir para a mudança da realidade, na resolução de problemas sócio-ambientais. Tenho essa preocupação de relacionar os conteúdos com notícias que tenham a ver com esses problemas. (PROF<sup>A</sup> JOANA, 2011).

Outro critério considerado importante na seleção dos textos, por boa parte dos entrevistados, é o conteúdo do artigo. Os professores Lucas, Antônio e Joana, por exemplo, apontam para a necessidade do texto abordar a realidade, isto é, conteúdos que têm importância social e cujo entendimento é de especial relevância para o cotidiano de seus alunos. "A reportagem tem que mostrar a realidade, principalmente no que diz respeito as DSTs. É interessante a gente levar para a sala um texto tenha relação com o cotidiano dos alunos, eles precisam disso." (PROF<sup>A</sup>. JOANA, 2011).

O professor Carlos (2011) coloca que se a reportagem tratar de um assunto social urgente, como por exemplo, os desastres ecológicos, ele tem a preocupação de introduzir esse texto na sala de aula para trabalhar com os alunos, mesmo que não se relacione diretamente com o conteúdo estudado naquele momento. Para ele, é função da escola fazer com que o aluno viva melhor em sua sociedade, que ele possa compreender o que acontece ao seu redor e participe ativamente das decisões. Por isso, oferece oportunidades de formação para seus alunos, através da leitura de textos relacionadas a temas socialmente relevantes ou questões sociais polêmicas.

Outros professores levantaram o aspecto da atualidade dos conteúdos dos textos, especialmente artigos de jornais e revistas, como sendo essencial para sua escolha. A profa. Carmem (2011), por exemplo, destaca a necessidade de o texto apresentar temas atuais, que, segundo ela, é bastante comum nos meios de comunicação. Ela tem observado que se tornou cada vez mais comum a incorporação de artigos sobre Ciência e Tecnologia nos jornais de grande circulação. Por esse motivo, segundo Carmem, os alunos estão cada





vez mais chegando à sala de aula com perguntas sobre alguma coisa que leram ou discutiram em seu grupo social. A escola, portanto, deve estar atenta a essa nova demanda de informações.

Uma preocupação recorrente dos entrevistados, ao selecionarem o texto de divulgação científica para uso em sala de aula, diz respeito à linguagem desses textos. Segundo eles, o texto precisa estar adequado a um público leitor jovem, incluindo, assim, expressões de vocabulário corrente e não conter termos técnicos ou jargões específicos. Por exemplo, a professora Estela (2011) prefere textos que possuam uma maior aproximação com a linguagem cotidiana. “A linguagem, o português tem que estar condizente com a faixa etária dos alunos, sem muito nome científico, na linguagem da época deles.” (PROF<sup>A</sup>. ESTELA, 2011).

Ainda em relação à linguagem, o professor Lucas (2011) levantou uma questão interessante quando fala que, embora esse material aborde assuntos relevantes do ponto de vista da Ciência, a linguagem em alguns deles mostra-se difícil para os alunos. Segundo ele, que trabalha numa escola da rede pública, onde grande parte dos alunos é carente e não tem acesso a uma variedade maior de textos relacionados ao discurso científico torna-se difícil trabalhar artigos com muitos termos científicos. Porém, isso não significa que ele abra mão de usar esse material. No entanto, aponta para as dificuldades do professor em tornar essa leitura proveitosa e mais agradável para o aluno.

A maior dificuldade é como você usar esse material de forma didática, fazendo com que o aluno consiga entender o que está escrito ali, porque a linguagem científica é um pouco difícil de ser compreendida pelos alunos da escola em que trabalho. (PROF. LUCAS, 2011).

Outro fator importante para a seleção do material a ser trabalhado com os alunos, segundo os professores, é a credibilidade da fonte e do autor do artigo. A professora Joana (2011), por exemplo, prefere selecionar reportagens escritas por especialistas da área em questão. Ainda em relação à credibilidade, ela aponta para o fato da fonte ser confiável, para então, levar o texto de divulgação para a sala de aula. “Primeira coisa, tem que ser elaborado por um especialista da área, então no caso, um ginecologista, obstetra, um médico, um psicólogo [...]. Vejo, ainda, uma fonte confiável, digna.” (PROF<sup>A</sup>. JOANA, 2011).



Pelo relato dessa professora, percebe-se que, no momento em que fala sobre a credibilidade da fonte e do autor do artigo, se refere ao especialista, no caso um médico, um psicólogo e não necessariamente um cientista.

No entanto, nem todos os professores consideram a credibilidade da fonte como o critério mais importante. De fato, alguns não o consideram nas suas escolhas. “Eu nunca me apontei tanto em quem está escrevendo o artigo, me pego mais em relação ao conteúdo do artigo.” (PROF<sup>A</sup>. ANA, 2011).

A fala do professor Lucas ratifica o que diz a prof<sup>a</sup> Ana.

Na verdade a gente pega assim. Eu não tenho acesso a todos os jornais o tempo todo. Então quando uma reportagem que considero que possa ter algum valor didático em sala de aula, eu guardo essa reportagem. Muitas vezes é um jornal com menos credibilidade em matéria científica, pode ser um jornal com maior credibilidade ou uma revista, é difícil você... até porque sou professor, não sou um pesquisador dentro dessa área. Então a gente vai pegando o que aparece, porque o aluno também não faz esse julgamento, na vida você lê o que está por aí, você não escolhe muito o que vai ler. (PROF. LUCAS, 2011).

Para esse professor, o critério principal é o valor didático, isto é, a relação entre o conteúdo do texto e os conteúdos curriculares ou sua importância pública. É interessante notar também que o professor não se sente capaz de fazer um julgamento das fontes, pelo fato de ser professor e não pesquisador. Esse critério se torna ainda menos relevante quando o professor chama atenção para o fato de que os textos, por vezes, chegam a ele e aos alunos por conta do alto poder de penetração dos meios de comunicação e qualifica as possibilidades de escolha como limitadas. “Mas quando se trata de uma coisa que tá na mídia, que tá aparecendo muito, aí a gente faz com que ela entre na sala de aula, porque vai entrar de qualquer maneira, independe da minha vontade.” (PROF. LUCAS, 2011).

121

### **3.3. Possibilidades de utilização do texto de divulgação científica em sala de aula**

Os professores entrevistados relataram uma variedade de estratégias de uso do texto de divulgação científica em sala de aula. Essas estratégias se



diferenciam no que diz respeito à forma de trabalho e à natureza das atividades propostas.

De modo geral, os professores realizam atividades individuais ou em grupos. As atividades individuais geralmente envolvem leitura silenciosa, tomada de notas e elaboração de resumos.

Eu costumo trabalhar na forma de estudo dirigido, dou a notícia, peço que façam a leitura, primeiro individual e depois a gente comenta o que está sendo discutido no jornal. Pode ser além do debate, um trabalho escrito, tipo um resumo. (PROF<sup>A</sup>. ANA, 2011).

As atividades em grupo incluem, por exemplo, leituras coletivas, debates e discussões. Nos pequenos grupos, existe espaço para atividades de leitura compartilhada, acompanhadas ou seguidas de discussões, que permitem a construção de entendimentos e formação de opiniões acerca dos assuntos tratados no texto. “Primeiro eles trabalham em dupla ou formam tripla. Têm a oportunidade de discutir e no final da leitura, eles dão suas opiniões.” (PROF<sup>A</sup>. CARMEM, 2011).

122 Algumas vezes, essas modalidades se combinam. Por exemplo, atividades individuais (leitura) precedem o trabalho em pequenos grupos (elaboração de um resumo) que é seguido de uma atividade com a turma como um todo (apresentação e comparação entre a produção de cada grupo e discussão).

Eles são divididos em grupos de 4 ou 5 alunos, fazem a leitura do conteúdo, vão sinalizando as partes mais importantes e vão me passando o que entenderam, depois eles expõem para os demais colegas o conteúdo que eles sintetizaram. Muitas vezes fecham com um desenho, algo assim, que fica exposto na sala. Faço um trabalho que feche realmente o conteúdo do livro. (PROF. CARLOS, 2011).

A partir da leitura do texto, vamos selecionando as coisas que eles compreenderam, não compreenderam e vamos tentar analisar de que ponto de vista está escrito ali, [...] a partir daí faço uma discussão, primeiro em grupos e depois com a turma. (PROF. ANTÔNIO, 2011).

Percebe-se, assim, que os textos de divulgação científica oportunizam a participação dos alunos. As atividades com esses textos possibilitam efetivar



trabalhos de forma mais cooperativa e dinâmica, desenvolvendo e exercitando capacidades de interpretação, de argumentação, posicionamento diante de ideias, comparação entre pontos de vista, sínteses e consensos de grupo.

Os professores relatam também um intenso esforço, por parte deles, no decorrer das atividades de acompanhar, selecionar informações relevantes, ajudar a organizar o trabalho em grupo e esclarecer dúvidas que surgem em relação ao conteúdo e à linguagem do artigo. Através das atividades propostas, eles ficam mais livres, mais disponíveis, podem ir de grupo em grupo esclarecendo dúvidas, ou seja, estabelecem um contato mais próximo com o aluno. Essas atividades permitem abrir um espaço para o professor dedicar atenção diferenciada a grupos de alunos, percebendo melhor eventuais necessidades e/ou características de aprendizagem dos alunos.

Eles vão sinalizando as partes mais importantes que eles encontram e eu vou sentando de grupo em grupo pra ir conversando com eles e eles vão me passando o que eles entenderam, para depois eles colocarem para os demais colegas o conteúdo que eles sintetizaram. (PROF<sup>A</sup>. LÚCIA, 2011).

No ensino fundamental, muitas vezes tem que ter a preocupação com algumas palavras que eles não entendem, mas aí, em geral eu não deixo de usar um texto que tenha palavras difíceis. A gente trabalha isso em sala de aula com dicionário, nós vamos tentando tirar as dúvidas até pra enriquecer o vocabulário deles. (PROF<sup>A</sup>. ANA, 2011).

O potencial do texto de divulgação científica como elemento gerador de curiosidade e interesse por assuntos relacionados à ciência é reconhecido e trabalhado por alguns professores. Segundo eles, os textos de divulgação também desempenham um papel motivador. Os alunos, até mesmo os mais desinteressados, fazem questão de participar das atividades desenvolvidas. Na fala da professora Ana, percebe-se uma intencionalidade por parte do professor de que as atividades de leitura e discussão iniciadas em sala de aula, com base em um texto específico, possam favorecer a construção de uma atitude mais proativa por parte dos estudantes que seriam estimulados a pesquisar e ler em outros textos.



[...] eu procuro armar uma situação tal, que ele fique tão curioso a respeito do assunto que ele sinta vontade de ler outras coisas sobre aquele tema. Através de debates dentro da sala, a gente levanta questões que vão fazer com que o aluno vá buscar uma resposta, aí uso sempre a reportagem. (PROF<sup>A</sup>. JOANA, 2011).

Uma situação típica, relatada pela maioria dos professores entrevistados, é dividir a turma em grupos e distribuir textos diferentes para cada grupo. Esses textos podem abordar conteúdos diferentes ou problematizar diferentes aspectos do mesmo assunto, são analisados pelo grupo e, num segundo momento, inicia-se a discussão com a turma de maneira que as informações de cada grupo sejam expostas, comparadas e discutidas.

Outra estratégia de uso didático é utilizar os textos como motivador para debates. Nesse caso, pede-se que os alunos, a partir de uma leitura prévia do artigo, apresentem e discutam suas ideias com a turma, argumentando a favor e contestando posições contrárias a seus pontos de vista e interpretações. Essa socialização, algumas vezes, pode ir além dos limites da sala de aula, uma vez que os professores utilizam os textos de divulgação científica na confecção de murais expostos em locais, tais como pátios e corredores.

124

Eu costumo trabalhar em grupos, cada grupo fica com uma certa quantidade de reportagens e depois eles têm que socializar o conhecimento. A gente costuma montar murais para alertar o restante da escola. (PROF<sup>A</sup>. JOANA, 2011).

Além das estratégias relatadas acima, uma professora mencionou que utiliza outros recursos, até mesmo artísticos, para trabalhar com os textos de divulgação. A partir das discussões apoiadas nesse material, ela propõe que os alunos elaborem maquetes, painéis ou ainda, encenações teatrais.

Estou trabalhando sem laboratório, então o aluno é igual a São Tomé, tem que ver para crer. Já que ele não está podendo ver, aonde deveria, a gente faz um teatro, faz marionete [...]. Eu boto o aluno pra criar. Tive trabalhos maravilhosos, maquetes lindíssimas. Então ele também solta o lado meio artístico. (PROF<sup>A</sup>. ANA, 2011).

Pelo exposto, percebe-se que essas estratégias são pensadas pela professora como forma de suprir uma carência da escola onde trabalha, uma vez que não é possível visualizar certas entidades científicas, pela falta de



materiais, como microscópio e retroprojektor. Aqui, o significado da fala do professor torna-se mais compreensível/claro quando visto no contexto de referências que ela faz à sua realidade de atuação profissional. A professora percebe ainda outras dimensões nessa proposta de atividade, isto é, despertar a atividade nos alunos e estimular novas formas de expressão.

Embora os textos de divulgação científica possuam grande potencial didático, alguns professores apontam para determinados fatores que podem limitar o uso dos textos na prática docente, tais como: (I) a grade curricular, (II) o tempo destinado às atividades didáticas, (III) o elevado número de alunos por sala e, (IV) o custo para a reprodução do material.

De fato, grande parte das atividades sugeridas pelos professores demanda tempo em sala de aula, nem sempre disponível em face das pressões relacionadas ao cumprimento de programas curriculares rígidos.

Trabalho sempre que possível, a dificuldade da gente trabalhar com esse tipo de material é por conta da reprodução. Você tem um número grande de alunos em sala [...]. A gente não tem aonde reproduzir esse material e acaba sendo do nosso bolso, aí fica complicado. (PROF<sup>A</sup>. CARMEM, 2011).

Com base nos relatos, observa-se que os entrevistados procuram usar os textos de divulgação como alternativa para os livros didáticos e fazem isso de maneira que o texto de divulgação não ocupe o lugar do didático, mas crie situações em que o potencial desses textos possa ser explorado.

### **3.4. As vantagens do uso de textos de divulgação científica em sala de aula**

Quando perguntados sobre as vantagens do uso de textos de divulgação científica na sala de aula, os professores destacaram, sobretudo, o aporte que esse material representa: (1) na formação do aluno-leitor; (2) na contextualização do conteúdo curricular; (3) nas possibilidades de aproximar o aluno do conhecimento científico e; (4) na possibilidade de trabalhar temas atuais e de relevância social. Em alguns momentos, em que os professores apontam as vantagens do uso da divulgação científica, estabelecem comparações com o



livro didático. O quadro abaixo mostra as categorias que foram estabelecidas a partir das respostas dos professores.

Quadro 2  
Vantagens do uso de textos de divulgação na sala de aula

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Formação do aluno	Contribuição trazida pelo texto na constituição do aluno enquanto leitor e cidadão
Referência ciência-cotidiano	Possibilidade de articular o que o aluno vivencia com aquilo que é aprendido na escola
Relação aluno-texto	Forma pela qual o aluno estabelece o contato com o texto de divulgação, ou seja, interage com esse material

126

A maioria dos entrevistados atribuiu um papel fundamental ao texto de divulgação científica na formação do aluno-leitor, uma vez que, segundo eles, o trabalho com esse material contribui para o desenvolvimento de habilidades argumentativas, para a ampliação do universo lexical e, conseqüentemente, das suas próprias práticas de leitores. Essas habilidades se refletem na formação de um cidadão informado e competente para o diálogo. “Ele vai ter argumentos pra conversar, pra dialogar. Vai tá ampliando também sua leitura, tem contato com outros textos.” (PROF<sup>A</sup>. ESTELA, 2011).

O professor Antônio reforçou a oportunidade de o aluno estar lendo outros textos, ampliando, assim, o universo de leitura. E acrescentou, ainda, a possibilidade de o aluno se familiarizar com outras linguagens, além do livro didático.

O professor Carlos chamou atenção para o fato de que o contato do aluno com o texto de divulgação melhora consideravelmente a sua escrita. E acrescenta que mais importante é o fato de as novas práticas de leitura e expressão proporcionarem formas de inserção e participação social dos alunos.



O texto pode possibilitar do aluno sentir necessidade de escrever textos para os órgãos, para as instituições e mandar cartas para os jornais e tudo. Quer dizer, é um estímulo também pra que eles interajam com essas coisas, que participem da sociedade. E através disso, melhoram bastante a sua escrita. (PROF. CARLOS, 2011).

Outra vantagem apontada pelos professores diz respeito à contextualização do conteúdo curricular. Segundo Joana, o trabalho com esse material possibilita que o aluno dê significado aos conteúdos aprendidos na sala de aula. Ele passa a entender a finalidade de estar estudando determinado tópico curricular. Neste sentido, a professora Lucia considera a possibilidade de aproximar o cotidiano do aluno com o que ele aprende na escola a principal vantagem do trabalho com esses textos. Desta forma, a aprendizagem dos conceitos científicos torna-se mais interessante.

O primeiro é o seguinte: isso faz com que o aluno possa perceber que o que está vinculado na vida dele também passa pela escola. Então a escola tem alguma coisa a ver com o seu cotidiano. O jornal é uma vivência que é fora da escola, está na casa dele. (PROF<sup>A</sup> ANA, 2011).

Ah, porque o texto é mais 'vivo', aproxima mais o aluno da realidade e como são notícias recentes, o aluno acredita que realmente aquilo acontece. (PROF<sup>A</sup> LUCIA, 2011).

Segundo essa professora, a postura do aluno em relação ao texto de divulgação científica é diferente da do livro didático. Ela atribui essa diferença ao fato de que jornais e revistas fazem parte do cotidiano dos alunos e, por isso, estão mais familiarizados com esses textos. De acordo com Lucia, o aluno fica mais à vontade para estabelecer uma relação de leitura com o texto de divulgação, isto é, opinar, discutir e complementar o conteúdo trabalhado, enquanto que com o livro didático eles se sentem mais limitados.

[...] eh, ele fica mais livre, solto, porque é muito complicado para o aluno, ele pegar um livro que ganhou, e tal. Ele, às vezes, não se sente nem a vontade de discordar ou até de complementar uma informação que está ali no livro, já no jornal não, ele manuseia todo dia, nem que para ela seja para consultar o horóscopo do dia e para ele saber quantas anda o time de futebol. O jornal é mais 'vivo', então com isso deixa o aluno mais solto, mais curioso e com isso o retorno é melhor. (PROF<sup>A</sup> LUCIA, 2011).





De modo geral, os professores observaram que o trabalho com o texto de divulgação científica possibilita: (I) a reflexão, a interação e a interpretação dos fatos, facilitando o processo de re-elaboração das informações pelos alunos, o que é fundamental para a construção do conhecimento; (II) a ampliação da visão de mundo do aluno, na medida em que permite a discussão e a troca de opiniões a respeito dos fatos apresentados; (III) a ampliação do universo lexical e da competência linguística do aluno; (IV) a vinculação dos conteúdos curriculares à realidade, fazendo com que o aluno perceba o sentido e a aplicabilidade do que aprende na escola e, (V) o desenvolvimento do hábito de leitura, seja por prazer ou por necessidade de buscar informações.

Finalizando sobre as vantagens do uso didático de textos de divulgação, destaca-se a fala da professora Joana ao considerar que o trabalho com a divulgação científica proporciona no aluno uma visão de Ciência como obra humana, não neutra e em contínuo processo de construção, sofrendo interferência de fatores sociais, políticos e econômicos.

Eu acho que o mais importante disso tudo é que você passa para eles uma visão de ciência que se faz, que está se fazendo, que não está pronta, que muda. Porque aquela idéia de ciência era uma coisa acabada, pronta, de que as teorias científicas são a verdade sobre determinado fato ou fenômeno, a gente não pode manter mais. (PROF<sup>A</sup>. JOANA, 2011).

### 3.5. Organização das pastas

Nesse momento da entrevista, investigou-se acerca dos procedimentos adotados pelos professores na organização dos textos de divulgação em seus arquivos pessoais. De modo geral, os materiais são coletados tanto através de buscas dirigidas, quando se tem um determinado assunto em mente, como em situações de leitura livre pelo professor, sem interesse preestabelecido por determinado assunto. Alguns professores sinalizaram, ainda, que os alunos também contribuem para a manutenção dos acervos pessoais. “Eles mostram tanto interesse nessas reportagens, que acabam trazendo recortes de jornais e revistas para mim.” (PROF. LUCAS, 2011).

Os arquivos são mantidos manualmente e apenas um dos professores mencionou sua intenção de informatizar os registros de sua coleção. “Tô



pretendendo passar tudo pra um disquete, por enquanto, tá guardadinho em pastas, aquela coisa assim [...] como é que vou falar? Bem arcaica mesmo, bem in natura.” (PROF<sup>A</sup>. CARMEM, 2011).

Os entrevistados não parecem seguir procedimentos de indexação do material. Os textos são, em geral, agrupados por data e assunto. Existe uma preocupação com a constante renovação do material devido ao fato de que algumas informações tornam-se desatualizadas muito rapidamente. “Então uma reportagem que eu usei ano passado, por exemplo, sobre a AIDS, já não posso usar esse ano. Que a estatística sobre a AIDS esse ano já é outra. Então eu vou renovando esse material.” (PROF. CARLOS, 2011).

#### 4. Considerações finais

A análise das entrevistas confirma que a utilização de textos de divulgação científica em sala de aula é uma atividade valorizada pelos professores e avança no sentido de qualificar as razões pelas quais estes a praticam. São indicadores dessa valorização, além de seus relatos em geral muito positivos, o fato de que eles investem continuamente na manutenção e atualização dos seus acervos de textos e a sua percepção da importância como incentivadores de leitura por parte dos alunos, inclusive de leitura fora do ambiente escolar. Os entrevistados também destacam a contribuição dessa prática na formação permanente, na aquisição de vocabulário pelos alunos que, conseqüentemente, propicia uma melhor argumentação e escrita por parte deles.

Além disso, os professores começam a tomar consciência de que esse tipo de trabalho exige deles um preparo maior, visto que os alunos vêm para a sala de aula com suas próprias ideias e interpretações e o professor tem o papel fundamental de mediar, esclarecer, relacionar e ajudar na construção das concepções corretas sobre os assuntos lidos. Com isso, admitem fazer uma preparação para o desenvolvimento desses recursos em sala de aula. Procuram, assim, sempre fazer uma leitura prévia individual do texto, marcar ou destacar os pontos considerados principais buscando esclarecer todas as dúvidas que venham a surgir e também destacando possíveis posicionamentos dos alunos frente a determinados conceitos, termos ou frases do texto. Além da possibilidade de atualização curricular da disciplina de ciências, a utilização do texto de divulgação como recurso didático pode ser proveitosa no sentido



de atualizar também pedagogicamente os professores explorando novas metodologias de trabalho.

Por fim, os professores apontam que a leitura de textos de divulgação é importante no sentido de contribuir para a vida dos alunos, aumentando seu vocabulário e seus conhecimentos, fazendo crescer o raciocínio e a imaginação. Ademais, enriquece a aula pela possibilidade de trocas de ideias entre professor e alunos, e auxilia na interpretação, participação e discussão das questões sociais.

Por outro lado, o uso desses textos como recurso de ensino, não é visto pelos professores como algo que substitua os demais materiais didáticos, mas importantes colaboradores no sentido de melhorar o processo educacional e a aprendizagem dos alunos.

Foram apontadas algumas dificuldades relacionadas às condições sociais de produção da leitura desses textos no ambiente escolar (tempo disponível, recursos para reprodução etc.). Esses resultados apontam para a necessidade de aprofundar nosso entendimento acerca da incorporação didática desses materiais, uma vez que, embora os textos de divulgação apresentem características que podem despertar o prazer (e as habilidades também) pela leitura, motivação e os tornem excelentes veículos de divulgação do conhecimento científico, é necessário proceder à problematização da operacionalização desse material no contexto escolar.

E importa colocar que as categorias elaboradas nem sempre aparecem, nas falas dos professores, isoladamente, mas, na maioria das vezes, de forma articulada. Isso fica claro na fala da professora Joana, em que há uma mistura de várias categorias: (1) relação com conteúdos curriculares; (2) credibilidade da fonte; (3) familiaridade do aluno com a linguagem do texto; e ainda fala do acesso aos textos.

Eu não tenho acesso a todos os jornais, o tempo todo. Então quando uma reportagem que considero ter algum valor didático, eu guardo. Muitas vezes é um jornal com menos credibilidade em matéria científica, mas é o que o aluno está acostumado a ler. (PROF<sup>A</sup>. JOANA, 2011).

Nossas análises revelam uma considerável convergência entre as ideias expostas pelos professores entrevistados e aquelas discutidas em estudos anteriores, sobretudo no que diz respeito às vantagens do uso de textos



de divulgação científica em sala de aula (ROCHA; MARTINS, 2001; ROSA, 2002; ROCHA, 2003; Peticarrari; Trigo; Barbieri; COVAS, 2010). De modo geral, a introdução desses textos no contexto escolar torna a aula mais participativa e contribui consideravelmente na formação do aluno como leitor de uma diversidade de textos. Através do presente estudo, foi possível ampliar a discussão acerca da percepção e apropriação dos textos de divulgação científica por professores de ciências. Além disso, convém elencar os critérios utilizados na seleção e as estratégias de uso desse material. Desta forma, problematizou-se a relação do professor com esse material antes mesmo de levá-lo à sala de aula.

Segundo a maioria dos professores, o uso dos textos de divulgação científica torna a aula mais dinâmica, os alunos se colocam e participam ativamente, a professora fica mais próxima deles, enfim, modificam-se as práticas tradicionais. Isso vai ao encontro do que Rosa (2002) colocou ao dizer que para que o trabalho com esse material seja bem-sucedido é necessário que se crie um ambiente de leitura diferente do das práticas escolares usuais.

## 5. Conclusão

A análise das informações coletadas junto aos professores que participaram da pesquisa mostrou que esses possuem uma leitura frequente de jornais e revistas de divulgação e de variedades e, na maioria das vezes, centram suas atenções em assuntos relacionados à Ciência e Tecnologia que estão ensinando na escola ou que possuam uma relevância social.

Os resultados mostram, ainda, que a maior frequência de leitura é de jornais, pelo fato de esses serem diários e apresentarem um preço mais acessível. Já as revistas de divulgação científica são geralmente consultadas conforme sua periodicidade e lidas de acordo com interesse por algum assunto específico. Além disso, os professores têm o hábito de ler e, quando possível, utilizar folhetos de campanhas de saúde em práticas pedagógicas.

Dessa forma, conclui-se que algumas práticas de leitura dos professores entrevistados estão relacionadas a sua prática docente, na medida em que a maioria deles afirma que a leitura feita de textos de divulgação científica é fortemente influenciada pela possibilidade de utilizar o artigo em atividades de sala de aula.

A utilização em sala de aula de textos de divulgação científica como recurso didático para o ensino de ciências pode ainda contribuir no sentido de gerar espaços para novas práticas de leitura em contextos de discussão, debate e formação de opinião. Além disso, essas práticas de leitura podem ajudar na compreensão de termos ou conceitos científicos e melhorar o vocabulário e as formas de expressão oral e escrita dos alunos.

## Referências

ALBAGLI, Sarita. Divulgação Científica: informação científica para a cidadania? **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez. 1996.

ANA. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 02 maio 2011.

ANTÔNIO. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 02 maio 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnet, 1996.

132 BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 5962, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

BUENO, Wilson da Costa. **Jornalismo científico no Brasil**: compromissos de uma prática dependente. 1984. 285 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Arte). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

CARLOS. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 04 maio 2011.

CARMEM. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 02 maio 2011.

CHASSOT, Attico Inácio. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2003.



DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1996.

ESTELA. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 04 maio 2011.

GOUVÊA, Guaracira. **A divulgação científica para crianças**: o caso da ciência hoje das Crianças. 2000. 275 f. Tese (Doutorado em Divulgação Científica) – Programa de Educação, Gestão e Difusão em Biociências. Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

JOANA. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 04 maio 2011.

KRASILCHICK, Myriam. Reformas e Realidade: o caso do ensino de ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, jan./jun. 2000.

LAUGKSCH, Rüdiger. Scientific literacy: a conceptual overview. **Science Education**, England, v. 84, n. 1, p. 71-94, jan. 2000.

LEMKE, Jay. Multimedia literacy demands of the scientific curriculum. **Linguistics and Education**, Estados Unidos da América, v. 10, n. 3, p. 247-271, jun. 2000.

LUCAS. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 02 maio 2011.

LUCIA. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 04 maio 2011.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

Perticarrari, André; Trigo, Fernando Rossi; Barbieri, Marisa Ramos; COVAS, Dimas Tadeu. O uso de textos de divulgação científica para o ensino de conceitos sobre Ecologia a estudantes da Educação Básica. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 16, n. 2, p. 369-386, jun. 2010.

Rocha, Marcelo Borges; Martins, Isabel. O professor e a divulgação científica na sala de aula. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 3; 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC, São Paulo, 2001.

ROCHA, Marcelo Borges. **O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de Ciências**. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.



Rocha, Marcelo Borges. Textos de divulgação científica na sala de aula: a visão do professor de ciências. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 14, p. 24-34, fev. 2010.

ROSA, Daniela Correa. O uso de textos de divulgação científica para ensinar nas séries iniciais e a produção textual das crianças. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 4; 2002, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

SHEN, Benjamin. Scientific literacy and the public understanding of Science. In: **Communication of Scientific Information**. (ed. Bay Stacy B. Day), Basil: Karger, Estados Unidos da América, 1975. p. 44-52.

SILVA, Henrique Cesar. O que é divulgação científica? **Ciência e Ensino**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 53-59, dez. 2006.

SUTTON, Clive. Figuring out a scientific understanding. **Journal of Research in Science Teaching**, Estados Unidos da América, v. 30, n. 10, p. 1215-1280, dez. 1993.

Prof. Dr. Marcelo Borges Rocha  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca  
| CEFET | Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação  
Grupo de Pesquisa | Divulgação Científica e o Ensino de Ciências  
E-mail | rochamarcelo36@yahoo.com.br

Recebido 8 maio 2012

Aceito 25 jun. 2012



# A relação orientador-orientando na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão<sup>1</sup>

The Relationship between Supervisor-Supervisee in Graduate Studies in Brazil: the autonomy of the students in discussion

Vânia Maria Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia | Paraná

Isabel Cristina Pitz Espindola

Lucídio Bianchetti

Universidade Federal de Santa Catarina

## Resumo

Este artigo, resultante de investigação teórico-empírica, contempla dados oriundos de pesquisa sobre o processo de formação, orientação e escrita na Pós-graduação. Diante das controvérsias da organização e financiamento da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, procuramos analisar como se dá a relação orientador-orientando. Utilizamos 30% das 74 entrevistas realizadas com docentes de Programas de Pós-graduação em Educação no país, com nota superior a 5 nas avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de dois triênios (2003-2008). Num cenário em que predomina a heteronomia, Kant e Bourdieu inspiraram a discussão dos conceitos de autonomia e poder simbólico, centrais na análise da relação orientador-orientando.

Palavras-chave: Pós-graduação. Relação orientador-orientando. Autonomia. Capes.

## Abstract

This article, is the result of a theoretical and empiric study, considers data from research about the process of graduate-level education, advising and writing. Considering the controversies over the organization and financing of graduate studies in Brazil, we analyze the supervisor-supervisee relationship. We use 30% of the 74 interviews conducted with students in graduate education programs in the country that received a grade 5 or better in the evaluation by the Coordination of Improvement in Higher Education Personnel (Capes) in the two three-year periods from (2003-2008). In a scenery dominated by heteronomy, Kant and Bourdieu inspire the discussion of the concepts of autonomy and symbolic power, which are central to the analysis of the supervisor-supervisee relationship.

Keywords: Graduate studies. Supervisor-supervisee relationship. Autonomy. Capes.





## Introduzindo a discussão

As cobranças e exigências impostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, especialmente a partir de meados da década de 1990, quando passou a modificar substancialmente a sistemática da avaliação e financiamento, interferiram – e, em muitos aspectos, negativamente – na produção dos trabalhos acadêmicos e na relação orientador-orientando, tanto do ponto de vista pessoal como institucional. Relegou-se a segundo plano valores, no que diz respeito à produção de trabalhos mais aprofundados, qualificados e, no que se refere à relação orientador-orientando, perdeu-se muito do companheirismo, da parceria, da cumplicidade, traços antes mais facilmente cultivados nessa relação, devido a um tempo mais alargado para a realização do mestrado e do doutorado. No que diz respeito especificamente às relações entre os envolvidos com a Pós-graduação – orientador e orientando – acabou por prevalecer uma relação mais heterônoma, com objetivos produtivistas, encontros mais frequentes, porém superficiais, devido à sobrecarga dos orientadores, motivo este que pode interferir nos índices de insucesso e até de evasão<sup>1</sup> de muitos pós-graduandos.

136

Diante do cenário de substanciais mudanças nessa relação, a autonomia de trabalho e de pensamento dos orientandos, também acabou afetada. Há um maior e incisivo envolvimento do orientador no processo de elaboração da dissertação/tese do orientando, gerado pela necessidade de esse ter que concluir a tese ou dissertação no prazo para não prejudicar o conjunto dos envolvidos com a Pós-graduação. Desta forma, a temática da relação orientador-orientando tornou-se relevante e provocante, tanto por ser um processo de trocas educativas e profissionais entre pessoas, como por ser permeada de conflitos e questionamentos. Sabemos que uma relação salutar e bem conduzida entre orientadores e orientados, em qualquer área acadêmica, é considerada como uma das principais responsáveis pela conclusão de dissertações e teses de qualidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e consolidação do conhecimento científico.

Muitos são os estudos que evidenciam que o trabalho de orientação (WARDE, 2002; SAVIANI, 2006; SCHNETZLER e OLIVEIRA, 2010), ao longo dos mais de 40 anos da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil<sup>2</sup>, sofreu



mudanças, entre outros aspectos, no que concerne a esses encontros, no decorrer do mestrado e do doutorado, entre orientador e orientando.

A partir de meados dos anos de 1990, quando houve um induzido redirecionamento de foco da formação de professores para a de pesquisadores (KUENZER e MORAES, 2005), é que se procurou dar mais ênfase a este tema, por meio de pesquisas e publicações.

Contudo, ainda são poucos os estudiosos que se debruçam sobre o assunto no Brasil, mesmo com essa temática passando a ser objeto de pesquisas. Destacam-se os trabalhos presentes na coletânea organizada por Bianchetti e Machado (2006), nos de Veiga e Quixadá Viana (2007) e Bianchetti e Sguissardi (2009).

Com o propósito de contribuir com essa discussão, socializamos este trabalho, resultado de um subprojeto de iniciação científica (IC)<sup>3</sup> vinculado ao projeto mencionado no resumo<sup>4</sup>. Num primeiro momento, destacamos algumas características citadas pelos orientadores como fatores determinantes na escolha de candidatos para orientação, especialmente a autonomia e o conhecimento prévio em pesquisa. Na sequência, evidenciamos e analisamos aspectos vivenciados na prática de orientação, especialmente a heteronomia, que pode ter sua origem tanto em questões pessoais como estruturais, ligados ao sistema de Pós-graduação e que interferem na relação orientador-orientado, bem como nos resultados esperados para essa etapa de formação acadêmico-profissional.

## **Seleção de candidatos à orientação: com a palavra, os orientadores**

Ao se manifestarem sobre os fatores que determinam a escolha de orientandos, muitos orientadores convergiram em suas falas, afirmando que pós-graduandos autônomos, ou seja, que experienciaram a escrita e que demonstram certo conhecimento teórico-metodológico em pesquisa desde a graduação são mais fáceis de orientar. Essa vivência propicia também melhores condições para que se estabeleça uma boa relação entre ambos e o consequente “sucesso” do Programa. Conforme um dos entrevistados:



Você consegue tirar um trabalho bom mesmo, mais sólido [...] desses que já entram para o mestrado com certa bagagem, certa preparação, quem já tem um projeto amadurecido, que já sabe o que vai fazer [...] com esses dá para fazer um bom trabalho. Mas esses, você conta nos dedos, sobretudo numa universidade particular, são poucos os que vêm bem formados. Então, é loucura, uma correria, é [...] muito difícil. (BRUNO, 2004).

Essa afirmação aproxima-se dos resultados constatados pela pesquisa de Leite Filho e Martins (2006), realizada nos Programas de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). De acordo com os autores, os orientadores não procuram alunos tendo por base as características pessoais destes. O que se procura é a compatibilidade de interesses frente ao projeto e temática a ser pesquisada, além da preocupação em selecionar alunos com prévio conhecimento teórico e metodológico em pesquisa. Os orientadores afirmam preferir candidatos com capacidades técnicas – compreendidas como o conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos que o orientando possui frente ao “fazer pesquisa” –, comprometidos com seus deveres e disciplinados, e não por características pessoais e/ou afetivas.

Nas entrevistas que analisamos, grande parte dos orientadores entrevistados citou diversos fatores que “fornecem” esses conhecimentos considerados indispensáveis para o ingresso e permanência do orientando no mestrado ou no doutorado. Entre eles, aparece como o mais citado, a Iniciação Científica. (CALAZANS, 1999). Por meio de seleção e da concessão da bolsa de IC, os alunos de graduação têm a possibilidade de entrar em contato com o universo da pesquisa, assim como com os processos da Pós-graduação. Conforme afirma uma entrevistada: “Os mestrandos [...] que passam por IC, eles vêm em melhores condições [...] de já conhecer um pouco de pesquisa, de já ter escrito trabalhos.” (MARLI, 2004).

De acordo com pesquisa realizada no contexto do projeto maior, do qual deriva o sobprojeto que deu suporte a este trabalho, o bolsista da IC é considerado um personagem estratégico, situado na articulação entre graduação e Pós-graduação. E isto difere muito do ocorrido nas primeiras décadas de implantação do sistema de Pós-graduação no Brasil, quando havia pouca comunicação entre esses dois segmentos do ensino superior. (CURY, 2004).



É uma das estratégias encontradas para fortalecer uma “relação virtuosa” da graduação com a Pós-graduação foi a IC.

O bolsista de IC, em tempos de forte constrição dos prazos para conclusão do mestrado e do doutorado, tornou-se um candidato preferencial para o ingresso no mestrado. Muitos orientadores afirmam preferir orientar ex-bolsistas IC pelo fato de terem experiência prévia em pesquisa, julgando que estes demandam menos tempo e dedicação para serem orientados. Além disso, são considerados mais autônomos por já terem uma “trajetória” quando o assunto é localizar fontes bibliográficas, ler e escrever. De acordo com um entrevistado: “[...] os caras mais fáceis de orientar são aqueles que têm [...] autonomia de pensamento e têm exercício de escrever, esses são sopa no mel.” (GAUDÊNCIO, 2004).

Isto vale também para os pós-graduandos que passaram anteriormente por cursos *lato sensu*, antecedido pela experiência em IC:

[...] muitos alunos que são nossos alunos nos cursos de especialização, *lato sensu*, muitos, quer dizer, quem têm a experiência de pesquisa, a iniciação científica (...). Isso facilita muito o curso do mestrado. [...] é mesmo os alunos já terem passado por um curso de especialização ou pela experiência de um grupo de pesquisa [...] esses alunos já compreendem a pesquisa de uma outra maneira. (CECÍLIA, 2004).

Do ponto de vista de alguns entrevistados essas características também estão presentes em bolsistas de extensão<sup>5</sup>, em indivíduos com militância política no meio social, sindical, em participantes de Organizações Não Governamentais (ONGs), em docentes das redes pública e privada.

Segundo uma das entrevistadas, a militância política faz com que as pessoas se tornem dedicadas e engajadas quando o assunto é busca/luta por um objeto, um ideal. No mestrado ou doutorado, o ideal que estes indivíduos buscam é a conclusão da dissertação e da tese. Para a entrevistada, é mais fácil orientar estes indivíduos, pois possuem disciplina pessoal de organização do tempo, exigência e certo “perfeccionismo” com relação àquilo que fazem. Desta forma, a experiência docente e familiar conta também quando o assunto é leitura, escrita e conhecimento prévio da área que se pretende pesquisar.

Houve entrevistados, inclusive que, ao falar da orientação, acabaram apelando ao seu próprio processo na Pós-graduação:



[...] o fato de eu já ser professora de Língua Portuguesa me dava mais autonomia, então eu não tinha muita dependência dos professores, eu fazia o estudo em casa, eu levei a sério o curso, mas eu era muito autônoma no desenvolvimento dos cursos [...] eu tive assim uma experiência de graduação muito autônoma. (LÍGIA, 2005).

A docência, nos primeiros tempos de implantação da Pós-graduação, foi um dos fatores decisivos na autonomia dos orientandos em suas relações com os orientadores. Quando as dissertações e teses eram concluídas em cinco ou até dez anos, os orientandos que possuíam alguma experiência docente, tinham certa noção de onde encontrar autores e bibliografias para seus estudos, o que exigia encontros menos frequentes com seus orientadores, e que serviam, em grande parte, para correções e breves encaminhamentos. Ainda, neste sentido, um dos entrevistados ressalta sua experiência anterior à entrada na Pós-graduação:

[...] eu levei para o mestrado esta ideia de autonomia, que achava que tinha que fazer sozinho, e aí aconteceu o seguinte (...) eu escrevi a minha dissertação, prontinha, e levei para a minha orientadora, e cheguei para ela com a orientação pronta: 'olha professora, está aqui a minha dissertação, para a senhora verificar'. E ela ficou horrorizada com aquilo: 'Mas como, não participei disto? Não dei nenhuma orientação. Você não me consultou em nada. Você está com o material pronto e não me consultou. Eu não aceito te orientar. Posso até ler e dar algum palpite, mas não põe meu nome nisto aí.' (LÍGIA, 2005).

Evidentemente, o caso de "autodidatismo" como o considerado acima, ainda constitui exceção. No mais das vezes há depoimentos de entrevistados que acreditam que se pode contar com a autonomia do orientando no doutorado, uma vez que esta é desafiada e começa a ser construída no mestrado, visto que é neste que o aluno precisa enfrentar, pela primeira vez, um trabalho com essas características.

Contudo os próprios depoentes ressaltam que os casos apresentados acima devem ser considerados com ressalvas. Apesar de considerarem esses alunos mais fáceis de orientar e de eles serem portadores de certa autonomia, não significa que podem ser tratados com distanciamento por parte dos orientadores. O distanciamento é um entrave para a construção e conclusão das dissertações e teses, e um dos principais causadores de angústia e solidão



por parte dos orientandos, podendo estar relacionado com eventuais evasões de pós-graduados dos cursos que frequentam. Entre suas estratégias de orientação, um professor revela, por exemplo, que prefere deixar o orientando sozinho, pois acredita que esse método o auxilia em sua formação:

[...] na posição de orientador eu tento [...] ter esse sentimento que permita fazer com que haja certo distanciamento, mas não um distanciamento de ruptura, um distanciamento crítico. Enfim, na direção de que [...] o aluno sinta que eu estou presente e se ele precisar nós temos reuniões [...] mas eu acho que o fundamental é ele internalizar, é o aluno de mestrado e de doutorado internalizar a importância daquele processo próprio de formação, dele próprio enquanto orientando e de todas as questões que estão envolvidas [...]. (ANTONIO, 2005).

A autonomia dos orientandos pode e deve ser fomentada durante o processo de construção de uma dissertação ou tese. E essa tarefa será facilitada se partir de envolvimento anteriores em pesquisa por parte do aluno. Referimo-nos à autonomia do orientando frente ao processo de escrita e da escolha da temática, e não à autonomia entendida como “deixar o orientando sozinho”. O pouco contato dos orientadores aliado aos encontros ineficazes frente ao trabalho dos orientandos pode ser considerado uma postura negligente, antieducativa, indo ao encontro das críticas de Hagüete (2006), ao tratar das relações orientador-orientando.

O entrevistado acima citado ressalta a importância da orientação sistêmica, valorizando a interação dos envolvidos no processo, exercitando a dialética aproximação-distanciamento: “[...] tem que ter o distanciamento, certo distanciamento, mas é o que eu falei, não é um distanciamento de ruptura. O aluno tem que sentir que o professor está presente também.” (ANTONIO, 2005). Reconhece que isto até pode ser ambíguo, mas acha que essa atitude é adequada.

Mesmo afirmando que prefere distanciar-se dos orientandos frente à elaboração das dissertações e teses com o propósito de ajudar o discente, o mesmo entrevistado relata suas próprias experiências como orientando, nas quais percebeu a necessidade de contatos mais próximos com o orientador:

[...] mas daí, eu percebi gradativamente que é fundamental ter certo acompanhamento, ainda que não tão decisivo. Ele tem que



sentir que o seu orientador está presente, mesmo não estando com ele todos os momentos. Enfim, todas as semanas, que seja, ou todos os meses, mas ele tem que sentir que o orientador está presente, que ele, o orientador o respeita como orientando. Isso é fundamental [...]. (ANTONIO, 2005).

A construção da autonomia pode ocorrer por opção ou até premidos pela falta de tempo do orientador, conforme aborda outra entrevistada:

[...] a minha experiência foi de uma orientação itinerante. Ele era uma pessoa que viajava muito, se apresentava muito em congressos. Então ele me telefonava e dizia: 'Semana que vem eu estarei em Burgos, venha ver-me'. E eu tinha que me virar e estar em Burgos. Às vezes no meio de um seminário eu ia almoçar com ele, eu conversava com ele. Aí, na outra semana estou não sei onde... Era uma pessoa que deixava o orientando assim bastante solto, dava uma indicação bibliográfica e sempre quando a gente tinha um encontro, era um encontro em cima de algo também que eu já tinha produzido que mandava para ele e a gente discutia [...] eu acho que eu me encontrei com ele umas cinco vezes. (VERA, 2004).

142

Neste aspecto, Luna (1983 apud LEITE FILHO; MARTINS, 2006) e Warde (2002) apontam que manter atividades de ensino e pesquisa, número elevado de orientandos e outras tarefas acadêmicas, tanto no Brasil como no exterior, podem ser as possíveis causas do pouco tempo disponível para orientação e assessoria aos pós-graduandos. A informalidade nos encontros, associada a outros fatores como a autocracia, pode provocar nos orientandos sentimentos de isolamento, angústia e insegurança com relação ao seu trabalho e, também, com relação ao seu futuro como pesquisadores. Há relatos, inclusive, sobre casos nos quais relações extremadas com orientadores levam orientandos à depressão e, muitas vezes à fuga/evasão.

Em pesquisa recente, Bitencourt (2011) indica que, dentre os motivos apontados pelos doutorandos como causa da depressão e/ou evasão, no campo acadêmico, estão a relação malsucedida com o orientador, o despreparo dos doutorandos para receber críticas e a insegurança em relação ao futuro.

Assim, a orientação não é somente responsabilidade do orientando: deve ocorrer num processo conjunto, de uma construção conjunta de saberes, concepções e práticas. Tanto o orientador como o orientando precisam aceitar



as características mútuas. A orientação, nesse aspecto, precisa estar pautada no respeito e na democracia. O processo de orientação, diz um entrevistado,

[...] é para mim uma situação assim de bastante responsabilidade. Eu sinto uma responsabilidade muito grande, mas também um prazer muito grande, [...] sempre me foi concedida a liberdade para eu expor o que eu pensava com dúvidas, com questionamentos, enfim, com apontamentos, tudo isso sempre para mim foi muito importante [...]. (ANTONIO, 2005).

O respeito entre orientador e orientando é frequentemente ressaltado nas falas dos entrevistados. Aos poucos, percebe-se que numa relação aberta para o diálogo na qual acordos entre as partes acontecem, diminuem a opressão, a submissão ou a autocracia. Se a postura for o contrário, a relação deixa de ser educativa, abrindo espaço para o autoritarismo. Qualquer trabalho pautado no segundo aspecto acima considerado, deixa de ter “gosto” e satisfação; perde-se a motivação e as expectativas.

Por meio dos elementos empíricos apresentados, torna-se possível conhecer melhor e analisar aspectos de como se dá a relação entre orientador e orientando, destacando-se os elementos que contribuem para a escolha deste por parte do orientador.

Sabemos, contudo, que o contexto das relações pessoais e institucionais é permeado por controvérsias e desafios, advindos, sobretudo, da forma de organização e financiamento da Pós-graduação *stricto sensu*, seja no Brasil (KUENZER; MORAES, 2005) ou em outros países (ARAÚJO, 2006; DELAMONT; PARRY; ATKINSON, 1998; HESS, 2005; GERARD, 2009).

Embora um dos fatores que determinam a escolha dos orientandos seja o de uma suposta autonomia, ficou evidenciado que o contexto predominante da Pós-graduação é o da heteronomia, o que gera muitos conflitos e tensões; portanto, carece ainda de aprofundamento nas discussões para o desvelamento e busca de superação de um dos dilemas da Pós-graduação que diz respeito às relações orientador-orientando, aspectos que veremos a seguir.





## Relação orientador-orientando: a autonomia em questão

A Pós-graduação *stricto sensu* é um espaço de poder instituído e, portanto, campo de lutas e disputas entre orientador e orientando; entre o orientador e o colegiado do programa; entre os programas e a Capes, órgão regulador de avaliação e fomento. (BIANCHETTI, 2009). Podemos dizer que o peso desse poder recai geralmente sobre a parte mais “frágil”, ou seja, em quem está na ponta dessa trama de relações, sobre quem também recaem as cobranças de modo mais incisivo, que é o pós-graduando. Isso acaba interferindo, muitas vezes, de forma negativa na relação entre orientador e orientando, bem como no resultado final do trabalho desenvolvido.

Para autores como Veiga e Quixadá Viana (2007) e de outros reunidos na coletânea organizada por Bianchetti e Machado (2006), a relação orientador-orientando deveria ser construída sobre uma base solidária, mediante troca de experiências entre sujeitos que possuem conhecimentos em fases diferentes. Ambas as partes deveriam ter consciência de que é uma relação profissional, educativa, para além da pessoal. Trata-se de uma relação entre seres humanos na qual cada um visa a um objetivo específico e particular de acordo com suas subjetividades e, também, a um objetivo maior e comum: a construção do conhecimento. Portanto, é permeada de conquistas, interesses, problemas, dificuldades, discussões, trocas e críticas.

No contexto da Pós-graduação *stricto sensu*, o orientando, metaforicamente, estaria na base da pirâmide. Juntamente com os responsáveis pelos programas de Pós-graduação, os pós-graduandos sentem, no seu cotidiano pessoal e profissional, as pressões e as exigências relacionadas com a conclusão das dissertações e teses. Porém, em meio a essas exigências, muitas vezes, a relação orientador-orientando torna-se autocrática, baseada quase sempre na negação da autonomia do orientando. Para Veiga e Quixadá Viana (2007), o trabalho com o orientando é positivo quando se estrutura sobre o diálogo.

Tendo presente essa realidade, procuramos, com base nos conceitos de autonomia de Kant (1724-1804) e poder simbólico de Bourdieu (1930-2002), explicitar aspectos fundantes e determinantes da dominação explícita ou manifesta via poder simbólico (BOURDIEU, 2003) e das formas de exercício de poder existentes na relação orientador-orientando. Secundamos aqui, apenas para fins deste texto, o fato de o primeiro ter trabalhado em uma perspectiva mais idealista e o segundo ter feito da academia o seu *locus* de



pesquisa e atuação ou também, conforme Carles (2001), o seu “esporte de combate”. Interessa-nos a contribuição que os seus aportes podem trazer para ajudar a desvelar os mecanismos, nem sempre explícitos e, na maior parte das vezes invisíveis, que tanto interferem no processo de orientação e na relação pessoal e institucional que se estabelece entre orientador e orientando.

Kant (2011, p. 01) transforma a autonomia em temática de reflexão e pesquisa. Para ele, a autonomia – ou esclarecimento – “[...] é a saída do homem de sua minoridade auto-imposta.” Esta consiste em deixar-se levar espontânea e facilmente pelo outro; é a inabilidade, segundo ele, e não a incapacidade de se guiar por si mesmo. Kant refere-se à inabilidade, pois afirma que todos nascem capazes de se guiar.

A heteronomia, neste sentido, não facilita e nem promove o senso crítico, a maioridade. A autonomia dos orientandos, no contexto das reflexões de Kant, só poderia acontecer mediante *liberdade*, por exemplo, no processo de construção de uma dissertação/tese. Porém, o atual contexto de pressões e exigências emanadas da Capes, apresentou-se como “[...] inibidor da criatividade” (MITJÀNS MARTÍNEZ; BARRETO, 2007, p. 470), favorecendo a construção de um campo atravessado pela heteronomia. Para esses autores, na linha de pensamento kantiano, pensar em construir conhecimento implica ser criativo e não reprodutivo. O aprendizado dos orientandos deve abandonar a receptividade passiva e adotar a descoberta criativa e inovadora.

Haguette (2006) enfatiza que o orientador deve *guiar* o orientando e não fazer tudo para ele; deve abrir espaços para que ele aprenda a caminhar sozinho e a fazer escolhas *autonomamente* em todos os sentidos, inclusive no nível teórico-metodológico.

A atual conjuntura da Pós-graduação brasileira exige muito do docente ao propor a compatibilização do ensino com a pesquisa e a orientação. Porém, nem sempre os orientadores conseguem conciliar de forma adequada essas atividades. Um dos fatores que determinou essa situação foi a ênfase no aspecto quantitativo das produções (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009; BIANCHETTI; MACHADO, 2009), prejudicando a qualidade, tanto das dissertações e teses, como da orientação.

As pressões e exigências emanadas da Capes induziram à adequação dos programas a novos parâmetros de produção e avaliação. (HORTA e MORAES, 2005). No interior dos Programas, as mesmas pressões e exigências



foram impostas pelos orientadores que, visando contribuir para o credenciamento e “boa” avaliação, decidem quase tudo pelo orientando, pois, para o orientador, o orientando, por vir direto de uma graduação e possuir pouca experiência em pesquisa, muitas vezes, é colocado à margem de um trabalho que, a princípio, deveria ser seu.

Apesar de tudo, no entanto, nesse processo provocado pelo novo modelo de avaliação e financiamento da Capes, entre professores e alunos dos cursos de Pós-graduação, sobram espaços para uma relação mais pessoal, horizontal e profissional. Esse é um aspecto importante, uma vez que o pouco contato ou ineficácia do contato do orientando com o orientador é um dos fatores responsáveis, como enfatizado pelos índices de evasão e baixo rendimento dos pós-graduandos. Leite Filho e Martins (2006) complementam, ainda, que diversos problemas psicológicos e emocionais resultam do isolamento, dos padrões exigidos e da pouca confiança que o orientador deposita no orientando.

Visando compreender os sentimentos e conflitos do orientando, na sequência, lançamos mão do conceito de poder simbólico, formulado por Bourdieu (2005).

146

Ao abordar o conceito de poder simbólico, o autor refere-se a todas as formas de poder que podem ser exercidas no interior de uma sociedade. É um poder invisível, mas que se manifesta enquanto for conhecido e reconhecido como tal. (BOURDIEU, 2005). Na relação orientador-orientando, o poder simbólico é exercido pelo orientador sobre o orientando, uma vez que este reconhece a “autoridade” e a “superioridade” daquele, amplificada pelo fato de o orientador ser portador de conhecimentos e de uma posição institucional que o orientando não possui. Logo, o orientando legitima esse poder ao se submeter às ordens do orientador de forma consciente ou não, conforme esclarece Bourdieu (2005, p. 169): “O poder exercido no Sistema de Ensino é o poder simbólico, (...) poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem.”

É um poder quase mágico que possui um efeito mobilizador e é eficiente porque conta com a colaboração de pessoas (é esse o termo que Bourdieu utiliza!) com consciências organizadas e devidamente preparadas para reconhecer e crer nesse poder. E, embora forçando um pouco na



polarização, sabendo da impossibilidade de generalizações, os dominados (orientandos) prestam obediência aos orientadores (dominantes).

Bourdieu aborda a questão do poder a partir da noção de campo<sup>6</sup>. O campo do poder é um campo de forças definido de acordo com o estado da relação de forças entre as formas de poder e/ou espécies de capital<sup>7</sup> diferentes. Logo, cada programa de Pós-graduação *stricto sensu* é um campo de lutas pelo poder: orientador *versus* orientando e vice-versa, dentre outros, onde se confrontam com o objetivo de conservar ou transformar essa relação.

A posição dos agentes, de acordo com a espécie de capital que possuem, apresenta-se por meio de pontos de vista e visões de mundo diferentes.

Os orientadores possuem uma quantidade (um determinado volume) de capital cultural<sup>8</sup> suficiente para ocupar a posição dominante na relação com seus orientandos. Segundo a teoria de campo de Bourdieu, a estrutura desse campo depende das espécies de capital envolvidas nas lutas pela dominação em um determinado espaço social/institucional. O orientador exerce seu poder também devido ao título escolar que possui: doutor e pesquisador numa área específica. O título é, em princípio, uma “distinção” (BOURDIEU, 2007); reconhece ao portador o direito e a proteção no mercado de trabalho, dando-lhe suporte para exercer a dominação. O título de doutor outorga ao orientador poderes e privilégios que são socialmente garantidos e reconhecidos: “Ele tem um valor convencional, formal e juridicamente garantido [...]: o capital cultural que ele garante não precisa ser continuamente provado.” (CASTRO, 1995, p. 113).

Bourdieu atribui grande importância à questão da *legitimidade* em seu estudo sobre o campo de poder. Legitimar, no contexto do seu pensamento, significa *justificar* os poderes em luta dentro de um campo. Todo poder ou força existe mediante justificação; não pode acontecer o contrário, pois todo poder deve justificar permanentemente sua razão de existir, deve buscar seu reconhecimento e sua legitimidade. Valle (2008, p. 107) complementa: “Para executar certas ações, é necessário obter autorização e estar investido de uma autoridade legítima; somente o indivíduo autorizado a falar e ao qual o reconhecem esse direito, assim como o poder de dizer, é susceptível de ser aceito em certas circunstâncias.”

A legitimação do poder, para Bourdieu (2005), é a “mais-valia simbólica”, pois suas bases encontram-se na acumulação de capital simbólico pelos dominantes, acumulação esta proporcionada por sua condição, enquanto



detentores do poder econômico. O poder simbólico permite, portanto, obter o equivalente ao que é alcançado pela força, pois também tem efeito mobilizador. É uma forma modificada das outras formas de poder; só é exercido se for reconhecido e se define *na* e *por* uma relação determinada entre os que exercem o poder e os que a ele se submetem. Desta forma,

Todo poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento. Os dominados contribuem sempre para sua própria dominação. A violência simbólica exerce-se mediante a cumplicidade ativa, nem sempre consciente e involuntária, daqueles que a ela se submetem. (CASTRO, 1995, p. 124).

A violência simbólica não é a violência propriamente dita. Esse tipo de violência tem a autoridade como fundamento para a obtenção da disciplina. (BOURDIEU, 1975). É conhecida e desconhecida; também passa por cima da vontade alheia. É exercida em forma de "[...] manifestações, injunções, sugestões, seduções, ameaças, broncas, ordens ou chamadas à ordem". (VALLE, 2008, p. 107). É uma forma invisível de coação. Produz crenças que induzem o indivíduo a avaliar a sociedade conforme "visões" da classe dominante. A violência simbólica impede que o indivíduo disponha de senso crítico e autonomia de julgamento.

Segundo Bourdieu (2001), todo poder é exercitado de forma simbólica e não pode ser confundido com a força bruta, pois só se torna possível quando conta com a adesão dos que a ele se submetem. A adesão dos orientandos ao indicado pelos orientadores torna-se mais fácil devido à submissão voluntária daqueles a estes. De outra parte, a consciência dos orientandos, para este fim, já se encontra previamente organizada e preparada para obedecer às ordens dos orientadores.

Para Bourdieu, as relações de força são e ocorrem nas *relações simbólicas*. O orientando obedece (*illusio*) porque reconhece o poder de mando do seu orientador. O autor afirma que toda relação de comunicação é sempre uma relação de poder. (BOURDIEU, 2005).

Tanto orientador como orientando, em sua relação de comunicação, mediada pela instituição de Pós-graduação travam uma luta simbólica de acordo com o capital cultural e simbólico<sup>9</sup> que possuem, de modo a impor a definição de mundo conforme seus próprios interesses.



Essa luta acontece na vida cotidiana, nos dias letivos da Pós-graduação, e também nos encontros que ocorrem entre orientador e orientando. Segundo Bourdieu e Passeron (1975), toda luta visa ao monopólio da violência legítima e se funda no poder de impor um determinado arbitrário cultural. A dominação repousa assim nos mais diversos motivos ou modos de submissão: desde hábitos inconscientes até os que resultam de considerações puramente racionais, conforme fins determinados. Qualquer grau mínimo de *vontade* de obediência é essencial em toda relação de autoridade.

Essa questão, em certa medida, está presente nas relações existentes nos programas de Pós-graduação brasileiros. É mediante exame que um professor se efetiva numa Instituição de Ensino Superior (IES); logo, para ser um professor efetivo é exigência que realize pesquisas e que seja orientador. É também mediante exames – por sinal, rígidos e altamente seletivos – que um candidato ao mestrado ou ao doutorado consegue adentrar em estudos pós-graduados. No caso do orientador, sua permanência numa IES é garantida perante a lei, tendo seu direito reconhecido porque demonstrou capacidade específica para ingressar. Com o orientando ocorre, em parte, algo diverso: após certificação de suas capacidades para iniciar estudos pós-graduados, sua permanência não é garantida legalmente. Essa é garantida pelo seu esforço e sua dedicação em dar conta do curso e na construção da dissertação ou tese.

Em outras palavras, para que isso aconteça, é preciso que o orientando se submeta às regras burocráticas do “jogo” dos programas e dos orientadores. Estes, além das posturas burocráticas exigidas pela Capes, visando ao sucesso das suas orientações, também formulam suas próprias exigências, sobrecarregando os orientandos.

## Conclusão

O principal objetivo deste trabalho foi discutir, com base em elementos teórico-empíricos, os aspectos que facilitam e/ou dificultam a relação orientador-orientando nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* no país. Podemos observar que as características pessoais de orientandos e orientadores se encontram imbricadas com os fatores sócio-institucionais, o que interfere tanto na “produtividade”, quanto na qualidade dos processos e “produtos” esperados e/ou decorrentes, que são as teses e dissertações.



Embora tenham sido evidenciados muitos elementos pessoais, dentre os quais, a autonomia e o conhecimento prévio em pesquisa, como fatores determinantes na escolha de candidatos para orientação, bem como para o êxito no processo de formação, pesquisa e escrita dos pós-graduandos, o contexto predominante da burocracia e heteronomia dos programas de Pós-graduação tem sido prejudicial para muitos sujeitos nessa etapa de formação acadêmica.

O poder emanado da Capes é tão persuasivo, que acaba sendo internalizado e, conseqüentemente, consentido pelos programas e por seus agentes. Por conseguinte, parece não haver possibilidade de colocar em risco sua supremacia. Na condição de cume da pirâmide hierárquica, a Pós-graduação brasileira é permeada de posturas burocráticas, onde o aspecto administrativo acaba imperando sobre o pedagógico. Suas exigências são carregadas de persuasão e indução que, forçosamente, fazem cada Programa submeter-se às suas normas. Se o programa fizer o contrário, corre o risco de não permanecer na "competição".

Nesse aspecto, podemos retomar a contribuição de Bourdieu (1980, p. 88), apontando para o conceito de *habitus*, compreendido como "[...] sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes." O *habitus* é produto da incorporação das estruturas do mundo social, de suas tendências imanentes, de seus ritmos temporais; ele engendra pressupostos e previsões que fundam uma relação de familiaridade imediata ou de cumplicidade ontológica.

Assim, "o *habitus* assegura a interiorização da exterioridade, ajustando a ação do agente à sua posição social." (VALLE, 2008, p. 105). Aplicando esse conceito à análise da relação orientador-orientando, podemos inferir que dado o poder heterônimo advindo da forma de organização e financiamento da CAPES, resta aos Programas, aos orientadores e orientandos interiorizar as regras daquele órgão, como *habitus*, para assegurar sua permanência no "campo" acadêmico.

Com base no exposto, formulamos novos questionamentos, bem como ressaltamos a necessidade do aprofundamento das discussões acerca das relações de poder entre orientador e orientando, num contexto altamente burocrático, marcado pela heteronomia, pela competitividade, pelas restrições de tempo e pela imposição externa cujo cenário – ou campo de lutas – são os programas de Pós-graduação *stricto sensu* brasileiros.



Percebemos, assim, que os aportes teóricos de Kant e Bourdieu, respeitadas as distâncias temporais e até teóricas que os separam, fornecem elementos importantes para compreender mais qualificadamente os movimentos gerais que se processam nos programas de Pós-graduação e as questões mais específicas, mas, nem por isso, menos determinantes, que se materializam na relação orientador-orientando.

## Notas

- 1 Desde os primórdios da implementação da Pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, na década de 1960 até o final da década de 1980, registravam-se índices de evasão que ultrapassavam os 40% dos pós-graduandos. Havia um investimento elevado em termos de bolsas e liberação dos mestrandos e doutorandos, mas a falta de um controle mais rígido, com repercussões no financiamento e as pesquisas e dissertações e teses extensas ou volumosas, fazia com que muitos não concluíssem ou se evadissem dos cursos. A partir da década de 1990, passa a haver um controle mais rigoroso e a avaliação vinculada ao financiamento traz repercussões que, paradoxalmente, também se refletem nos índices de evasão, mesmo que o percentual tenha baixado. Embora a evasão aceita pela Capes, hoje, seja em torno de 15%, nesse percentual, nossa pesquisa mostra que muitos se evadem em função das rigorosas exigências em termos de tempo de titulação (passou-se de um controle laxo para uma exigência de conclusão do mestrado em 24 meses e do doutorado em 48 meses) e de uma relação mais próxima, frequente entre orientador e orientando. E, nesse processo, se aspectos melhoraram outros interferiram negativamente, uma vez que sobre os professores também recaíram maiores exigências, principalmente em relação àquilo que vem se denominando de “produtivismo acadêmico” (SGUISSARDI; SILVA Jr, 2009) ou a política do “publicar ou perecer”. (BIANCHETTI e MACHADO, 2009). E todos esses aspectos acabam interferindo na relação orientador-orientando, uma vez que estes chegam à Pós-graduação cada vez mais jovens e inexperientes e necessitariam mais de ajuda, acompanhamento e nem sempre os orientadores dispõem de tempo para esse acréscimo de necessidades do orientando. E diferentemente de antes, quando a evasão era elevada e não havia represálias aos Programas, hoje uma evasão acima de 15% precisa ser justificada e podem ocorrer sanções aos Programas.
- 2 A implantação formal dos cursos de Pós-graduação em educação no Brasil aconteceu em 1965, com o Parecer n°. 977/65, de 3 de dezembro de 1965, do então Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria de Newton Sucupira. O primeiro curso de Pós-graduação, em Educação, foi o da PUC-Rio, em 1965. Para mais detalhes e análises. (Cf. CURY, 2005).
- 3 Referência ao subprojeto: “A relação orientador-orientando na Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos orientandos em discussão”. Esse subprojeto está vinculado ao projeto maior, nominado na nota de rodapé n. 5, que conta com auxílio do CNPq, via bolsa produtividade concedida ao orientador, prof. Lucídio Bianchetti, co-autor deste texto.
- 4 Com bolsa do CNPq, o Coordenador desenvolvia o projeto: “Política Educacional: Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: Produção científica e estratégias de orientadores e coordenadores de programas de Pós-graduação em educação” – ETAPA II. No momento, o projeto que está sendo desenvolvido, em continuidade a este acima mencionado, trata da seguinte





temática: O título do projeto é: “*Pesquisadores sob Pressão: Possibilidades e limites do trabalho (do) intelectual na pós-graduação em educação em tempos de pesquisa administrada*”.

- 5 Na tese de doutoramento de Alves (2008), também os recém-doutores entrevistados convergiram na indicação desses fatores como aqueles que contribuíram para a sua formação como pesquisadores.
- 6 A Capes e a Pós-graduação podem ser consideradas campos onde se realizam “lutas” e disputas entre seus agentes. Segundo Bourdieu (2003), trata-se de um universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem, difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.
- 7 Avançando em sua análise para além da teoria marxiana, Bourdieu indica que há uma variedade de capitais além do econômico. Dentre eles, está o cultural, social, simbólico, linguístico, escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Neste aspecto, ver também Nogueira; Martins (2009) e Castro (1995).
- 8 O capital cultural é um dos fatores que contribui para situar e definir a posição dos agentes dentro do espaço social. É constituído pelos saberes, competências e outras aquisições culturais construídas/propiciadas tanto na família, como na escola. (BOURDIEU, 2007). Mas o processo de acumulação começa inconscientemente com a família que possui um determinado capital cultural.
- 9 O capital simbólico refere-se aos rituais, honrarias e aos mecanismos de reconhecimento social. (BOURDIEU, 2005). Os grupos e indivíduos entre si lutam pela obtenção de um número elevado de títulos ou um título que lhes dê fama e boa reputação. As boas notas dos Programas na avaliação da Capes também representam um conjunto de capital simbólico a ser conquistado pelos Programas de Pós-graduação, das quais derivarão outras vantagens.

## Referências

ALVES, Vânia Maria. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação**: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’. 2008. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ANTONIO. **Entrevista**. São Carlos, SP, 12 nov. 2005.

ARAÚJO, Emília Rodrigues. **O doutoramento**. A odisséia de uma fase de vida. Lisboa: Colibri, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do Coordenador de Programa de Pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: \_\_\_\_\_; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Dilemas da pós-graduação**. Gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.



\_\_\_\_\_; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Dilemas da pós-graduação**. Gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_; MACHADO NETTO, Ana Maria Netto. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?! In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente**. Tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_; MACHADO NETTO, Ana Maria (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BITENCOURT, Silvana Maria. **Candidatas à ciência**: a compreensão da maternidade na fase do doutorado. 2011. 340f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOURDIEU Pierre; PASSERON Jean-Claude. **A reprodução**; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOOURDIEU, Pierre. **Le sens critique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

\_\_\_\_\_. **A distinção**; crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRUNO. **Entrevista**. Piracicaba, SP, 5 nov. 2004.

CALAZANS, Julieta (Org.). **Iniciação científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

CASTRO, Magali de. Contribuições da sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: um estudo do poder em Weber e em Bourdieu. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 50, p. 105-143, abr. 1995.

CECÍLIA. **Entrevista**. Rio de Janeiro, RJ, 21 ago. 2004.



CARLES, Pierre. **La sociologie est un sport de combat**. Paris: 2001 filme. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZhbuYEa3VDQ>> Acesso em: 20 mar. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-794, out. 2004. (Especial).

\_\_\_\_\_. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-22, set./out./nov./dez. 2005.

DELAMONT, Sara; PARRY, Odette; ATKINSON, Paul. Creating a Delicate Balance: the doctoral supervisor's dilemmas. **Teaching in Higher Education**, Edinburg, v. 3, n. 2, p. 157-171, 1998.

GAUDÊNCIO. **Entrevista**. Rio de Janeiro, RJ, 21 ago. 2004.

GERARD, Laëtitia. **L'accompagnement en contexte de formation universitaire**: Etude de la direction de memoire comme facteur de reussite en master. 2009. 369f. Tese (Doctorat en Sciences de l'éducation). École Doctorale Langages, Temps, Sociétés UFR Connaissance de l'Homme, Département des Sciences de l'éducation. Université Nancy II, Paris, 2009.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO NETTO, Ana Maria (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

HESS, Remi. **Produzir sua obra**. O momento da tese. Brasília: Liber Livro, 2005.

HORTA, José Silvério; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da Pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 30, p. 95-106, set./dez. 2005.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: O que é esclarecimento? 1784. Tradução Luiz Paulo Rouanet. 2011. Disponível em: <http://br.geocities.com/eticaejustica/esclarecimento.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **O que é esclarecimento?** Tradução Alexander Martins Vianna. FEUDUC – RJ. Disponível em: <http://br.geocities.com/marcospiros/esclarecimento.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

KUENZER, Zeneida Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na Pós-graduação em educação, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p.1341-1362, set./dez. 2005.



LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, p. 99-109, nov./dez. 2006. (Edição especial).

LÍGIA. **Entrevista**. Curitiba, PR, 26 fev. 2005.

MARLI. **Entrevista**. Rio de Janeiro, RJ, 11 set. 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; BARRETO, Maribel Oliveira. Possibilidades criativas de professores em cursos de Pós-graduação *stricto sensu*. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 463-473, out./dez. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Ludídio; MACHADO NETTO, Ana Maria (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton de. **Orientadores em foco**. O processo de orientação de teses e dissertações em educação. Brasília: Liber Livros, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

VALLE, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.). **A trama do conhecimento**. Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixada. **Orientação acadêmica**: uma relação de solidão ou de solidariedade? (2007). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT04-3345-Int.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2012.

VERA. **Entrevista**. Rio de Janeiro, RJ, 12 set. 2004.

WARDE, Mirian Jorge. O diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama & texto**. Leitura crítica. Escrita criativa. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. (v. II).

Profa. Dra. Vânia Maria Alves  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia | Paraná  
Curso de Pedagogia  
Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho e Conhecimento no  
Ensino Superior | TRACES  
E-mail | vania.alves@ifpr.edu.br

Graduanda Isabel Cristina Pitz Espindola  
Curso de Pedagogia  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas  
de Iniciação Científica- PIBIC  
Grupo de Pesquisa | Trabalho e Conhecimento no  
Ensino Superior | TRACES  
E-mail | belpitz@gmail.com

156

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Educação  
Coordenador do Grupo de Pesquisa Trabalho e Conhecimento no  
Ensino Superior | TRACES  
Pesquisador Produtividade 1C do CNPq  
E-mail | lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

Recebido 22 maio 2012  
Aceito 15 out. 2012



## “Antenados, segurem essa onda”: Radioescola e educação na rede pública de Fortaleza

“Tuned, hold this wave”: Radio-school and education in public school in Fortaleza

Alexandre Barbalho

Universidade Estadual do Ceará

Universidade Federal do Ceará

Tarciana Campos

Universidade Federal do Ceará

### Resumo

Este artigo analisa as repercussões da aproximação entre comunicação e educação no cotidiano dos estudantes em quatro escolas da rede pública da cidade de Fortaleza (Ceará), os quais participaram do projeto “Rádio-escola pela Educação”, produzindo o programa radiofônico Antenados. A partir da avaliação de documentos oficiais, composta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, a pesquisa objetiva contribuir para a análise do potencial dos recursos da comunicação como processos educativos, na medida em que propiciam práticas culturais e formas de expressão, conforme percebem as autoras Alves e Machado (2006). Para tanto, o trabalho de campo utilizou as seguintes metodologias e técnicas de pesquisa: diário de campo, entrevistas, rodas de conversa, escuta coletiva dos programas de rádio e análise documental.

Palavras-chave: Radioescola. Educação. Comunicação.

### Abstract

This article analyzes the implications of the rapprochement between education and communication in everyday life of students in four public schools in Fortaleza (Ceará) that participated in the project “Radio-school for education”, producing the radio program Antenados. From the review of official documents, composed by the National Curriculum Parameters and by the school’s Political Pedagogical Projects, the research aims to contribute to the analysis of the communication potential as educational process, to the extent that it promotes cultural practices and forms of expression, as the authors Alves and Machado (2006) perceive. To this end, the field work has used the following methodologies and research techniques: field journal, interviews, discussion meetings, collective listening of radio programs, and documentary analysis.

Keywords: Radio-school. Education. Communication.



Um dos projetos da Organização Não Governamental (ONG) Catavento Comunicação e Educação<sup>1</sup> é o “Segura essa Onda: Rádio-escola na Gestão Sociocultural da Aprendizagem”, desenvolvido desde 2003, tanto em cidades do interior do Ceará como na capital Fortaleza. De acordo com a ONG, o projeto incentiva a utilização do rádio como instrumento de apoio pedagógico e dinamizador da cultura na comunidade escolar.<sup>2</sup> Conforme Patrício (2010), entre 2003 e 2009, o projeto esteve presente em 34 escolas públicas de Fortaleza, além de ter funcionado na sede da Associação Curumins, ONG que, na época, atendia crianças e adolescentes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti). Além da capital, o projeto funcionou nas cidades de Crateús, Quixadá, Trairi, Paramoti e nos assentamentos Feijão, em Choró, e Santana, em Monsenhor Tabosa.

A operacionalização do “Segura Essa Onda” consiste na mediação de oficinas por uma equipe constituída por profissionais e estagiários tanto da área da comunicação como da pedagogia. As oficinas têm uma média de duração de nove meses, nas quais são discutidos conteúdos mais gerais, tais como comunicação como expressão humana e análise crítica dos meios de comunicação, além de temas mais específicos referentes às técnicas radiofônicas. As últimas oficinas são destinadas a discussões sobre a gestão da radioescola no cotidiano escolar e da comunidade. Algumas edições do projeto partem da demanda de instituições que já têm equipamentos de rádio ou acesso a estúdios, mas precisam de apoio para a operacionalização da técnica. Outras edições preveem desde a compra de equipamentos para instalação nas escolas até a realização das oficinas<sup>3</sup>.

Em virtude das reedições do projeto, a ONG Catavento passa a organizar seminários periódicos de avaliação como forma de otimizar as atividades bem-sucedidas, além de apontar deficiências e reorientar ações. Por meio dos seminários, avalia-se, por exemplo, a importância de o processo de oficinas envolver as educadoras e educadores das escolas, além de estudantes, e a urgência da instalação dos equipamentos concomitante às oficinas ou, mesmo, antes do início delas. Cada seminário marca uma ampla tentativa de aperfeiçoar cada um desses processos, seja na formação de professores, seja na instalação dos equipamentos e demais desafios que surgem ao longo das edições do “Segura Essa Onda”.

Particularmente em Fortaleza, a Catavento consolidou uma interlocução com a Secretaria Municipal de Educação (SME), de modo que a



primeira se preocupava com formas de fortalecer a atuação das radioescolas e a segunda em fortalecer, nas escolas, os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>4</sup>. Em 2008, articulando os interesses das duas instituições, nasceu o projeto “Rádio-escola pela Educação” com o objetivo de produzir programas de rádio sobre os temas transversais por grupos de estudantes e educadores das quatro escolas públicas de Fortaleza participantes das oficinas do “Segura Essa Onda”. Os estudantes intitularam o programa Antenados, que passou a ser veiculado às 13h30 dos sábados pela Rádio Universitária FM, ligada à Universidade Federal do Ceará.

Nas ocasiões de produção do Antenados, uma pedagoga, uma jornalista e uma estagiária de Comunicação Social da ONG deslocam-se para as escolas para a realização de reuniões de pauta. Nessas reuniões, ocorre a definição do tema específico do programa e do conteúdo de cada bloco. A cada semana, a reunião ocorre em uma escola diferente. Os estudantes que querem participar do projeto partem para a produção, que consiste na pesquisa sobre o tema – em geral, na internet, em livros ou revistas –, na gravação de entrevistas com a comunidade escolar ou no entorno da escola e na escrita dos roteiros. O envolvimento de educadores varia de escola para escola, sendo mais intenso em umas que em outras.

Quando concluídos, os roteiros são revisados pela equipe da Catavento, que envia para as escolas as sugestões. A revisão consiste na leitura do material por parte de profissionais das áreas da educação e da comunicação. As análises das alterações indicam que, enquanto os primeiros observam questões textuais (correção ortográfica, sintaxe e concordância), os demais observam questões relacionadas ao campo comunicacional (clareza da mensagem, correção das informações, adequação à linguagem radiofônica – frases curtas e na ordem direta). A soma dos dois olhares, durante a revisão, objetiva ainda potencializar a dimensão educativa dos processos de produção e dos conteúdos dos Antenados, tanto entre os produtores como entre aqueles que ouvirão os programas. As sugestões de alteração são comentadas e reenviadas para as escolas. Em momentos de encontros entre os grupos, as principais alterações são discutidas e avaliadas.

Finalizada a revisão dos roteiros, é chegada a hora da gravação no estúdio da ONG. Durante o percurso de estudantes e professores entre escola e estúdio, o roteiro que estimula a percorrer o trajeto é o do programa. Em uma das idas às gravações, uma professora registra que meninas e meninos foram





cantando da escola até a Catavento um rap de composição deles próprios contra a exploração do trabalho infantil. No refrão da letra, repetiam constantemente o número telefônico para denúncias<sup>5</sup>.

Gravadas as locuções e finalizada a edição, que corta os erros de locução e insere as músicas sugeridas pelos grupos produtores, uma cópia do programa é enviada para a Rádio Universitária. Vozes, sons e discursos apresentam-se durante a veiculação dos programas, originando reações as mais diversas entre os sujeitos envolvidos. Nas observações do campo de pesquisa, acompanhamos desde a menina que discute frequentemente com a mãe, entrando também as atividades de produção radiofônica em meio aos conflitos: – Sua mãe já te ouviu no programa na rádio? – perguntamos. “Ah, ela nem liga”. Até a outra menina que diz que o pai mobiliza toda a família para escutar o programa<sup>6</sup>.

Sinalizadas ou não, funcionando ou não, tendo lugar de destaque nos espaços ou não, as radioescolas, bem como as cenas e os sons que se desenrolam junto a elas, são os elementos que orientam nosso olhar em visitas às quatro escolas. Também os processos de produção dos programas Antenados, decorrentes das experiências desenvolvidas nas radioescolas, fazem parte de nossa observação.

As várias referências que os PCNs fazem à comunicação indica a importância e os desafios de se pensar esse campo em relação à educação e à escola. As orientações do documento trazem o mérito de provocar ações de aproximação entre comunicação e educação, para além de posturas de mera “[...] culpabilização da mídia pela má formação da infância e da juventude, pela exposição precoce à sexualidade, pela espetacularização da violência [...]” (MIRANDA; SAMPAIO; LIMA, 2009, p. 93). Portanto, pensamos ser necessária a escuta dos estudantes e a tentativa de compreensão dos sentidos que conferem aos processos comunicativos. Tais dimensões representariam relevantes ampliações do sentido educativo da comunicação, uma vez que permitem perceber que há questões mais importantes do que orientar estudantes visando assumir posturas de precaução com relação à mídia.

A escuta do que jovens estudantes têm a dizer a respeito da forma como experimentam os processos comunicativos, bem como sobre sua participação efetiva nesses processos pode possibilitar uma visão mais clara do modo como a comunicação influencia na subjetivação dos sujeitos. Além disso,



ir além da concepção de que os jovens devem ser orientados para compreender o teor ideológico de mensagens que os “deseducam” abre espaço para percebermos formas de resistência que podem estar operando cotidianamente. Conforme apontam Miranda, Sampaio e Lima:

Tanto a escola quanto a mídia atuam no campo da subjetivação, pois buscam estabelecer uma ingerência sobre a relação do sujeito consigo mesmo. Assim, da mesma forma que historicamente a escola se constituiu como espaço de disciplinarização e de resistência, os modos de subjetivação presentes na relação com a mídia também se encontram marcados por estes lugares. (MIRANDA; SAMPAIO; LIMA, 2009, p. 97).

○ que propomos, neste artigo, é analisar as repercussões da aproximação entre comunicação e educação no cotidiano dos estudantes nas quatro escolas da rede pública de Fortaleza que participaram inicialmente das oficinas do “Segura essa Onda” e, posteriormente, do “Rádio-escola pela Educação”, produzindo o Antenados.

○ trabalho de campo, realizado durante o mestrado, ocorreu entre outubro de 2009 e dezembro de 2010, e utilizou fontes e técnicas de pesquisa como diário de campo, entrevistas, rodas de conversa, escuta coletiva dos programas de rádio, análise documental, entre outras<sup>7</sup>. As escolas não estão nomeadas e os estudantes, sujeitos da pesquisa, tiveram seus nomes trocados por personagens da obra de Lygia Fagundes Telles, como forma de preservar suas identidades. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará.

## 1. Sobre PCNs, ONGs e a comunidade escolar

Antes de observarmos o cotidiano dos estudantes em torno do programa Antenados, é importante situarmos como os PCNs sustentam a relação que o projeto “Rádio-escola pela Educação” estabelece com a comunidade que se situa para além dos muros da escola.

Em toda a sua extensão, os PCNs trazem concepções sobre os meios de comunicação e indicam atividades que a escola pode adotar. Nessa perspectiva, a escola exerce importante papel na promoção de análises críticas da mídia: “[...] discutir sobre o que veiculam jornais, revistas, livros, fotos,



propagandas ou programas de TV trará à tona suas mensagens – implícitas ou explícitas – sobre valores e papéis sociais.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 37).

Também a produção de comunicação é abordada nos PCNs, mas de forma instrumental e como resultante de projetos que organizem o trabalho didático. Segundo o documento,

[...] os projetos podem se desenvolver em torno deles (dos temas transversais) e ser direcionados para metas objetivas, com a produção de algo que sirva como instrumento de intervenção nas situações reais (como um jornal, por exemplo). (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 41).

Além disso, a comunicação é pensada de acordo com cada um dos temas transversais (ética; saúde; meio ambiente; pluralidade cultural; orientação sexual; trabalho e consumo).

Na abordagem do tema “ética”, os meios de comunicação são citados, ao lado da escola, família e convivência com outras pessoas, como influenciadores do comportamento dos sujeitos.

162

Em especial, com relação ao tema “diversidade cultural”, o documento desenvolve uma concepção de que os meios de comunicação assumem um papel fundamental voltado para a valorização da pluralidade, o qual deve ser explorado nas práticas didáticas. A principal orientação do documento diz respeito a provocar a produção dos estudantes em publicações especializadas e também em recursos de comunicação disponíveis na comunidade.

Em referência aos meios de comunicação e à troca de informações sobre o tema “meio ambiente”, os PCNs destacam a urgência de mediação dos educadores na análise crítica dos conteúdos, uma vez que identificam abordagens superficiais, incompletas e incorretas.

Com relação à “orientação sexual”, há propostas especificamente relacionadas à mídia, porém destacando aspectos negativos. Mais uma vez, os PCNs desenvolvem uma concepção do papel da mídia como influenciadora de determinados comportamentos e opiniões. Além disso, o documento critica a abordagem da sexualidade como objeto de consumo. Por tais fatores, os PCNs apontam a necessidade de análise crítica dos conteúdos. De acordo com o documento,



[...] ela [mídia] veicula imagens eróticas, que estimulam crianças e adolescentes, incrementando a ansiedade e alimentando fantasias sexuais. Também informa, veicula campanhas educativas, que nem sempre são dirigidas e adequadas a esse público. Muitas vezes também moraliza e reforça preconceitos. Ao ser elaborada por crianças e adolescentes, essa mescla de mensagens pode acabar produzindo conceitos e explicações tanto errôneos quanto fantasiosos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 292).

Já ao longo do desenvolvimento do tema “trabalho e consumo”, os PCNs orientam que um bloco de conteúdo seja elaborado pela escola para a abordagem específica da “[...] análise do impacto dos meios de comunicação na vida cotidiana.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 391). Nesse sentido, não só são sugeridas discussões que dizem respeito ao tema transversal em si, por exemplo, a análise crítica de conteúdos publicitários que incentivam o consumo, como também há orientações para o desenvolvimento de estudos específicos sobre os meios de comunicação, tais como a investigação das tecnologias desenvolvidas para o funcionamento dos diferentes meios de comunicação e a recuperação das dimensões históricas, como a chegada do rádio e da TV no Brasil.

Entendemos que as orientações do documento, apesar de balizadoras, são incapazes de conformar como expresso no texto oficial todas as atividades escolares e ações dos professores. Dessa forma, diante dos parâmetros definidos, é possível que algumas orientações sejam ignoradas ou reduzidas ao longo das práticas cotidianas. Mas também há a possibilidade de ampliação das diretrizes propostas, em direção as quais acreditamos que os estudos sobre a comunicação em relação à educação podem contribuir. Assim é que Miranda, Sampaio e Lima instigam a compreender a comunicação, “[...] valorizando o modo como crianças e jovens significam aquilo que vêem, escutam ou lêem fora dos muros escolares.” (MIRANDA; SAMPAIO; LIMA, 2009, p. 93).

Por sua vez, na análise dos PNCs, percebemos que eles incentivam a aproximação entre a escola, os movimentos e as organizações da sociedade civil, como ONGs, com o objetivo de ampliar os processos educativos, inclusive, diante de práticas comunicativas.

Devemos lembrar que, a partir dos anos 1970, a rearticulação de movimentos sociais, que se consolidaram de maneira mais intensa nas décadas



seguintes, possibilitou o desenvolvimento de organização de rádios que, como descreve Márcia Vidal Nunes, se caracterizavam “[...] pela participação popular em sua administração, na elaboração da programação e na pluralidade cultural, representando, assim, as mais diversas tendências presentes num grupo social.” (NUNES, 2007, p. 95).

Para Peruzzo (2007), os processos envolvidos no fazer uma rádio comunitária têm a potencialidade de proporcionar, para além da educação formal, uma educação informal – adquirida no dia a dia em processo não organizado – e uma educação não formal – formação estruturada que pode levar a uma certificação. Nesse sentido, a participação dos sujeitos no planejamento e gestão de comunicação é fundamental para que processos de educação informal e não formal somem-se à educação formal. Conforme a autora,

Aprende-se também por intermédio dos meios de comunicação, na vivência cotidiana, nos relacionamentos sociais, nas reuniões das equipes, nas práticas comunicativas no âmbito da comunicação comunitária, nas oficinas visando melhoria do trabalho do rádio popular. (PERUZZO, 2007, p. 83).

164

Nesse contexto, os PCNs legitimam a atuação dos movimentos sociais, pois os consideram forças que contribuem para a ampliação da concepção de cidadania, ao estimular o reconhecimento da existência de desigualdades sociais, a articulação em torno da superação dessas desigualdades e a ampliação de formas de participação social. O documento descreve o contexto atual como um momento em que:

Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas cidadãs, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilitam participar da gestão pública. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 20).

Portanto, os PCNs apontam para uma ampliação no âmbito dos direitos reivindicados, além de abordar a dimensão do cidadão como aquele que



se reconhece como detentor e formulador de direitos. O cenário apresentado é de redefinição de questões, o que possibilita o debate em torno de discussões que não eram, antes, travadas sistematicamente nas escolas, tais como direitos humanos, culturais e ambientais.

Ademais, ao abordarem o tema transversal pluralidade cultural, os PCNs ressaltam a importância de a escola manter um intercâmbio com movimentos sociais como forma de acompanhar a dinâmica de discussões em torno do tema. Os movimentos são apresentados como fontes de conhecimento sobre a pluralidade cultural e têm ainda o mérito de ampliar o universo escolar.

Se os PCNs legitimam a aproximação entre escola e movimentos sociais numa perspectiva mais ampla, o documento refere-se às ONGs de forma mais específica ao abordar o tema meio ambiente. Assim, a orientação sugerida às escolas é a de: "Acompanhamento das atividades das ONG's ou de outros tipos de organizações da sociedade que atuam ativamente no debate e encaminhamento das questões ambientais." (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 205).

Nesse sentido, podemos considerar os PCNs – para além da sua dimensão de estabelecimento de diretrizes para a educação – como forma de registro situado num determinado contexto histórico em que movimentos e organizações da sociedade civil exercem forte influência.

Sabemos, contudo, que essas relações não são simples, pois, muitas vezes, implicam a falta de compromisso do poder público com as suas funções e obrigações, na medida em que são "terceirizadas" para as organizações não-governamentais. Evelina Dagnino situa a dubiedade e a complexidade desse movimento:

Construir o controle público da sociedade sobre o Estado, sem desconstruir o Estado, é um objetivo permeado de dificuldades e tensões tanto para o poder público como para a sociedade organizada que participa destas relações. A construção desses espaços de gestão e implementação de políticas, que podem ser públicos sem ser estatais, a relação com ONGs e movimentos, com sua lógica menos burocratizada, é um desafio que, apesar das dificuldades, contribui para 'oxigenar o aparato estatal' e para uma 'reinvenção do Estado.' (DAGNINO, 2001, p. 97).



Na avaliação de Dagnino, as dificuldades de movimentos sociais e organizações da sociedade civil estão relacionadas com a sua necessidade de lidar com o difícil aprendizado da gestão pública. Esse aprendizado se dá em um cenário marcado por tensões e contradições que acentuam problemas, tais como “[...] indefinição de regras, inadequação da burocracia estatal para a relação com grupos comunitários, falta de capacitação gerencial por parte dos movimentos, fragilidade de uma cultura de gestão da coisa pública.” (DAGNINO, 2001, p. 96). Apesar de tais dificuldades, a autora reconhece que a busca de equilíbrio entre a atuação do Estado, dos movimentos e organizações da sociedade civil nos coloca diante da possibilidade de construção de espaços públicos com potencial de efetivar o processo democrático brasileiro.

A análise de Dagnino possibilita-nos perceber a complexidade das relações entre Estado e ONGs, o que é fundamental para compreendermos algumas das condições de ação dessas últimas nas escolas públicas. Conforme lembra Camba (2004, p. 14) “[...] tem-se verificado que existe um grande incentivo do próprio Estado em aprofundar a relação entre as escolas públicas e as ONGs.” Interação que tem chamado a atenção também do mercado, de empresas privadas interessadas em uma atuação com “responsabilidade social”.

166

Portanto, os documentos oficiais da educação legitimam e estimulam as aproximações entre escolas, movimentos sociais e ONGs, mas também de algumas empresas que financiam ações, tornando complexas as relações entre educação e comunicação nas escolas.

Mas como se dá a repercussão desse cenário nas escolas analisadas na pesquisa? Buscaremos responder a essa questão tomando a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas. Essa análise permitirá nos aproximarmos do cotidiano das escolas públicas que fazem parte desta pesquisa.

## **2. Projetos político-pedagógicos: presenças e ausências de propostas em comunicação em três das escolas**

Tivemos acesso a cópias dos PPPs de duas das quatro escolas. Uma terceira escola, apesar de não permitir a fotocópia de seu projeto político-pedagógico, autorizou a cópia manuscrita de trechos do documento. Em uma



quarta escola, não obtivemos acesso ao PPP, pois o documento estava emprestado a um dos professores da escola.

O primeiro projeto político-pedagógico analisado foi elaborado em 2004. O documento aborda a questão da comunicação na escola a partir de atividades consideradas alternativas, que se desenvolvem fora do horário das aulas. Nesse sentido, a comunicação se manifesta por meio da música, da dança (break, rap), das artes e do teatro. O documento não faz referência à radioescola, apesar de contar com uma.

O segundo projeto político-pedagógico analisado também foi formulado em 2004. Em vários pontos, o PPP aborda a questão da comunicação, em especial, como demanda e objetivo a ser alcançado. Faz-se referência à temática entre as principais necessidades da escola a partir das solicitações de mais computadores; de maior divulgação dos acontecimentos na escola e de instalação de caixas de som nas salas de aula.

O terceiro projeto político-pedagógico analisado é o que deixa mais evidente os planejamentos e propostas pedagógicas da escola com relação tanto à comunicação de uma forma geral como à radioescola. Mais atualizado que os demais PPPs estudados, este foi elaborado em março de 2009.

A relação entre comunicação e educação é apontada como relevante até mesmo para a fundação da escola. Conforme o documento analisado, um dos fatos que distinguem a sua fundação foi ter sido contemplada com um sistema de tele-ensino pela TV Ceará.

O critério de distinção, ligado à comunicação, permeia os projetos atualmente desenvolvidos nessa escola, os quais envolvem a internet, os jornais escolares e o rádio. Segundo o Projeto Político-Pedagógico, para o desenvolvimento das ações, há parceria com órgãos governamentais e não-governamentais. Portanto, são apontados os seguintes projetos, apoiados tanto pelo Estado como por ONGs:

- Rede Interativa Virtual de Educação (Rived) – Tem por objetivo “desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico através de objetos de aprendizagem”. Esses objetos de aprendizagem são constituídos por atividades multimídias.
- Projeto “Identidade Cultural” – Traz como objetivo “criar condições para que o aluno se aproprie da cidade e do bairro onde vive”, a partir





de “exibição de vídeos, pesquisa na Internet e com pessoas do bairro, aula de campo”.

- “Trama” – Tem como objetivo “introduzir jovens no universo de produção de arte contemporânea”.
- “Peteca (Programa de Educação para o Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente)” – Objetiva “formar profissionais, estudantes e sua família sobre o tema erradicação do trabalho infantil”.
- Projeto “Fala Escola” – Tem como objetivo “estimular a leitura e a escrita” a partir da “produção de textos para serem publicados no jornal da escola”.

Ainda com relação aos projetos atuantes na escola, destacamos o “Programa Mais Educação”<sup>8</sup>, organizado a partir de tabelas com escalas de horários e monitores de segunda a sexta em turnos da manhã e tarde. Conforme o PPP, esse programa tem como principal objetivo ampliar o tempo e espaço do aluno na escola, além de melhorar a relação entre escola e comunidade. As atividades desenvolvidas compreendem letramento, teatro, matemática, xadrez, handball. Destacamos esse programa, uma vez que, além dessas atividades, a ação oferecida como rádio escolar pelo “Mais Educação” também foi uma opção da escola.

Com relação especificamente ao projeto “Rádio Escola”, observamos dados relevantes presentes no PPP. O principal objetivo do projeto é proporcionar atividades que favoreçam a transdisciplinaridade, nas quais os alunos sejam protagonistas das ações, estimulando a criatividade e autoestima. Na busca de tal objetivo, a orientação é no sentido de que as ações proporcionem a divulgação de cultura, de projetos e de notícias, através de programa de rádio exibido na hora do recreio. Como resultado das ações na radioescola, o projeto apresenta como meta o envolvimento mais efetivo entre professores, estudantes e funcionários, além da diminuição da violência durante o recreio.

Além de especificar os objetivos de cada projeto atuante na escola, o PPP possibilita identificar tanto aspectos positivos como dificuldades enfrentadas na instituição de forma mais geral.

Diante da análise dos PPPs, observamos a ausência de referências às radioescolas, apesar das atividades ocorrerem, o que remete ao não acompanhamento do registro por escrito em planos e projetos da escola em relação às



práticas desenvolvidas. Presente em um único projeto pedagógico, a proposta de atividade com a rádio enfoca a questão da violência entre os estudantes, em especial, na hora do recreio; uma dimensão de aproximação entre estudantes e professores e aborda a intenção de contribuir para a autoestima de meninas e meninos.

Feita essa contextualização, podemos entrar no universo de uma dessas experiências, o projeto “Rádio-escola pela Educação” e o programa radiofônico Antenados.

### **3. Pensando o entre-campo da comunicação e da educação**

Começar do zero. Tal era o desafio que o grupo de cinco estudantes, uma professora da escola e três integrantes da equipe da ONG Catavento precisavam superar na reunião de pauta para a discussão de como seria o primeiro programa Antenados a ir ao ar na Rádio Universitária FM.

O que falar no primeiro Antenados era uma das indagações colocadas. Uma das estudantes relatou a sugestão dada pela professora de que o programa dialogasse sobre o meio ambiente, com foco na utilização da água. Restava saber se havia interesse por parte do grupo de estudantes em produzir o primeiro programa sobre a temática sugerida. Diante da argumentação dos jovens em favor do tema, a sugestão da professora foi acolhida.

Escolhido o tema, mais duas questões foram colocadas pela equipe de mediação da Catavento: uma vez que se tratava do primeiro programa, como os ouvintes entenderiam quem estava envolvido naquela produção e sobre o que fariam ao longo da programação? Como resultado dessas discussões, uma estrutura do roteiro começou a ser esboçada. O primeiro bloco, então, seria a apresentação dos estudantes e educadores responsáveis pela produção. O segundo bloco explicaria o conteúdo geral dos programas e o terceiro inauguraria a abordagem do tema meio ambiente. Finalizada a reunião, cabia à equipe da escola se reencontrar para a escrita do roteiro. Havia um desafio colocado: produzir, seguindo prazos rigorosos para a veiculação na rádio, um roteiro de programa radiofônico com tempo de duração de 30 minutos.

Dois estudantes responsabilizaram-se pelo primeiro bloco, em que fariam uma apresentação da equipe de produção do Antenados. Analisando a primeira versão do roteiro elaborado pelos estudantes, percebemos a



brevidade do texto. A partir da mediação da ONG na revisão, os textos foram sendo ampliados. Portanto, é, ao longo do processo de produção, que os estudantes vão se apoderando do projeto e da linguagem radiofônica. Ao final, uma segunda versão do roteiro foi elaborada:

LOC. 1: Mas o que você acha de nós falarmos um pouco da nossa história?

LOC. 2: Acho ótimo, mas por onde vamos começar?

LOC. 1: Que tal começar dizendo que nós somos alunos da Escola "D", e, assim como nós, existem mais três escolas participando da criação desse programa. Nós fazemos parte do projeto 'Rádio-escola pela educação', realizado pela ONG Catavento Comunicação e Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

LOC. 2: Mas quais são as outras escolas que estão participando com vocês?

LOC. 1: São as Escolas "A", "B" e "C". Os estudantes de cada uma dessas escolas também vão veicular programas criados por eles mesmos<sup>9</sup>.

Após a apresentação da equipe responsável, inicia-se o segundo bloco, em que há explicações sobre o conteúdo do Antenados. Como estava previsto no projeto "Rádio-escola pela Educação" que os programas deveriam abordar os temas transversais da educação, os estudantes desenvolveram o bloco visando esclarecer para os ouvintes o que são esses temas.

O processo de produção revela algumas das potencialidades da comunicação, e, em especial, do rádio, para a educação. As jovens produtoras, bem como a educadora e a equipe da ONG foram compreendendo mais detalhes do que são os temas transversais enquanto elaboravam o programa. A pesquisa dos estudantes possibilitava o exercício de interpretação e reescrita em forma de roteiro. Além disso, a característica da oralidade radiofônica



permitia aos estudantes saber mais sobre os assuntos a partir de conversas com sujeitos da comunidade escolar e da gravação de entrevistas.

A análise da primeira versão do roteiro elaborado pelas jovens nos permite perceber seu esforço na fase de pesquisa, como demonstra a consistência das informações presentes no roteiro. O compromisso assumido pelos estudantes em elaborar roteiros, reportagens e entrevistas sobre os temas transversais cria, portanto, outros sentidos e finalidades para a compreensão dos assuntos, para além de responder a questões de uma prova, por exemplo. Dessa forma, a proposta de produção radiofônica confere “[...] sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de ‘passar de ano’.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 30).

Realizadas essas reelaborações do roteiro, os estudantes continuavam em contato com o texto produzido para ensaiar as respectivas locuções. Durante os ensaios, ainda alguns ajustes textuais eram feitos. Gravadas as locuções, a expectativa dos estudantes era pela veiculação do programa, pela escuta de suas vozes e pelo resultado final da produção. Alguns dos programas, além de veiculados na Rádio Universitária, foram veiculados diretamente para a comunidade escolar em algumas das radioescolas.

Conforme Soares, os processos relacionados às radioescolas envolvem pensar em princípios de conexão entre comunicação e educação. Para o autor, esses princípios orientam a interface entre os dois campos da seguinte forma:

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo. (SOARES, 2000, p. 20).

Nesse sentido, Alves e Machado (2006) situam que inserir recursos da comunicação e da informação no ambiente educativo abre possibilidades para sua utilização como instrumentos didáticos (tecnologias educativas) ou como objetos de análise, a partir, por exemplo, de atividades de leitura crítica dos meios. Porém, as autoras indicam que o potencial desses processos de



inserção se mostra, especialmente, em um terceiro fator: quando propiciam meios de expressão e de produção de práticas culturais.

A prática do Antenados situa-se nessa terceira dimensão em que o cotidiano de produção e expressão por meio dos programas da radioescola é ele próprio parte do processo educativo. E como se expressam os alunos e as alunas das quatro escolas públicas de Fortaleza?

#### 4. Palavras: soluções de histórias mudas

Michel de Certeau imagina a figura de um leitor desenvolvendo uma produção silenciosa, caracterizada pela reapropriação do texto do outro. "Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma 'invenção' de memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas." (CERTEAU, 2009, p. 48).

Para Certeau, em um ato como o da leitura, por exemplo, as figuras autor/leitor mesclam-se todo o tempo. Além disso, na mesma direção de Jesus Martin-Barbero (2002), o autor francês percebe o mundo contemporâneo como espaço onde a leitura é estimulada em um sentido amplo, de tal forma que "[...] a nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar." (CERTEAU, 2009, p. 47). Mas tais leituras, longe da passividade, envolvem um intenso processo de produção.

Tocados e inspirados pela ideia de palavras como soluções de histórias mudas, buscamos pensar essa expressão em relação ao cotidiano dos jovens nas radioescolas. Observamos que, se em momentos em que assistimos à televisão ou escutamos o rádio, imbricam-se processos de silêncio, mas também de atividade, o que podemos dizer de experiências em que os sujeitos dizem sua palavra de forma amplificada pelo rádio? Portanto, o pensamento de Certeau nos permite perceber que a interação com a palavra do outro possibilita processos de intensa atividade, mesmo no silêncio. Mas interpretamos a ideia do autor para além de tal aspecto, pois entendemos que aprender a expressar a nossa palavra é uma forma de amplificar o som de nossa história, compartilhando-a entre nós e os outros. Afinal, o que seria mesmo esse texto se não esse exercício?



Diante dessas questões, em que medida a radioescola potencializa a vontade dos jovens sujeitos de dizer sua própria palavra, conferindo-lhes poder de expressão? Para tratar de assuntos como esse, bem como investigar que experiências e práticas foram vividas no cotidiano da radioescola, optamos pela realização de rodas de conversa exclusivamente com os jovens estudantes. Além disso, as rodas puderam contribuir para a identificação do que mobiliza o desejo dos estudantes de participar das radioescolas e da produção do programa Antenados.

Por conta da importância das práticas cotidianas na perspectiva de Certeau, sua proposta teórica fundamenta-se em um deslocamento de enfoque do “[...] consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos.” (GIARD, 2009, p. 12). O consumo passa a ser concebido como forma de fazer, forma de praticar. Para chegar a tal concepção, o olhar do autor volta-se para o micro. De acordo com Giard,

Certeau sempre discerne um movimento browniano de microrresistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. (GIARD, 2009, p. 17).

173

Diante dessa perspectiva teórica com enfoque nas práticas, um dos fatores que as rodas de conversa nos possibilitou investigar foi a compreensão do que é uma radioescola na concepção dos jovens sujeitos desta pesquisa. A questão proposta indagava: Se vocês fossem autores de um dicionário, o que escreveriam sobre a palavra radioescola? A intenção era perceber que palavras os estudantes associavam à rádio.

Lia, uma das estudantes, que, atualmente, cursa o ensino técnico, diferenciou a rádio como potencial expressivo de um meio de comunicação. Percebemos na fala da estudante o uso da expressão “meio de comunicação” com toda uma carga pejorativa e o desenvolvimento de uma crítica ao caráter instrumental da comunicação. Para ela, a radioescola investigada, nesta pesquisa, é reconhecida como uma rádio de fato, ou seja, proporciona aos estudantes espaços de educação, que formam sua subjetividade, e de expressão. Segundo a estudante:



Aqui nessa escola [escola pública fundamental onde estudava] é mesmo uma rádio. Onde estudo agora [escola de nível técnico] aquilo ali não é uma rádio, é só um meio de comunicação. Só serve para passar propagandas do Diretório Central dos Estudantes. Não tem espaço para a formação, a nossa expressão e falar de temas transversais. (LIA, 2010).

Portanto, mesmo que eventualmente a rádio veicule assuntos que dizem respeito aos estudantes por abordar questões que partem do Diretório Central dos Estudantes, a ausência de fala e escuta dos demais faz com que a comunicação não seja legitimada.

Em outra roda de conversa, a radioescola também foi definida como potencial expressivo. No entanto, a rádio investigada não era reconhecida como espaço onde esse potencial poderia ser efetivado. Esse potencial só se efetivou na experiência de produção do Antenados, mediada pela ONG Catavento e pelos estudantes. Em tal experiência, o corpo docente da escola pouco interferiu. Além disso, ao mudarem de instituição de ensino, os estudantes perceberam-se mais reconhecidos pelo olhar dos outros por conta da vivência anterior na radioescola. O diálogo entre Ana Luísa e Gabriel destaca essas questões:

– Rádio na escola é comunicação na escola. [...] É uma forma de expressar opinião, porque aqui [na escola onde está instalada a rádio] a gente não podia expressar aquilo que a gente pensava, a gente só veio poder quando entrou no Antenados. Lá na escola [onde estudam atualmente] já é diferente, eles não têm programação, é só música.

– Pois é... Mas lá no outro colégio eles valorizam mais a gente que o próprio colégio aqui. 'Poxa, vocês são da rádio!' Eles pedem para a gente ajudar. (ANA LUÍSA; GABRIEL, 2010).

Já, para Lorena, a radioescola é concebida no âmbito da complexidade das atividades de produção e da persistência no desenvolvimento dos conteúdos. Esses elementos apontam o comprometimento com que a estudante se envolvia nas atividades, ao descrever a rádio da seguinte forma:

Superar desafios. Tem coisa assim que a gente pensava, por exemplo, vamos fazer uma entrevista ou um radioteatro... Para a gente



era um bicho de sete cabeças. Quando era no dia... Mostrar assim que a gente conseguiu fazer isso... Era tão bom quando a gente chegava no dia e tava tudo prontinho, tudo feitinho, era muito bom. (LORENA, 2010).

Em outra roda, a radioescola foi definida como atividade com potencial de extrapolar o espaço da escola em direção às comunidades, bem como em uma dimensão que destaca o trabalho coletivo. Também foi concebida em relação ao conhecimento, devido ao processo de pesquisa demandado pelas produções. Dessa forma, para Pedro e Miguel, a potencialidade da radioescola está em favorecer a circulação de informações e saberes relacionados principalmente a dois espaços sociais, a comunidade e a escola. A dimensão local, portanto, é destacada. Além disso, para os dois estudantes, a rádio os coloca em uma condição de colaboradores nos âmbitos da escola, das famílias e da comunidade. A perspectiva da participação pode ser destacada nos discursos dos jovens. Assim, de acordo com Pedro e Miguel, quando se fala em radioescola:

– O que vem na minha cabeça é um grupo de pessoas unidas, que fazem programa de rádio aqui na escola ajudando tanto na comunidade quanto nas informações da escola que vão ser divulgadas ao público daqui, por exemplo, aos alunos.

– Informação. Porque você conhece, você vai pesquisar. O que vale é o conhecimento, aí você pode ajudar na comunidade, na escola, na sua casa. (PEDRO; MIGUEL, 2010).

Em uma das rodas de conversa, percebemos uma abordagem com ênfase pedagógica, assumida pela estudante Mariana, que apenas considera a dimensão do ensinar para quem a escuta. Ela diz que radioescola é “[...] educar de uma forma diferente, educar fora da sala de aula [...] Na rádio, a gente se torna professor, a gente ensina para os nossos ouvintes, para os nossos colegas de um modo diferente.” (MARIANA, 2010).

Porém, na mesma roda, outras concepções sobre a rádio são colocadas, de modo a considerar também a expressividade e um processo de mão dupla que envolve aprender e ensinar. Além disso, um sentimento de felicidade em estar na rádio é colocado pela primeira vez nos relatos. A partir deles, podemos perceber a radioescola como prática que potencializa a experiência no





sentido conceituado por Bondía (2002), algo que nos passa, algo que nos toca. É o que podemos acompanhar no seguinte diálogo entre Rafael e Joaquina:

– [A rádio proporcionou] a maneira de eu me expressar mais. Antes eu era todo reprimido, não me expressava.

– Você se expressava brigando, xingando todo mundo, não respeitava ninguém.

– Pois é... Agora eu me expresso melhor. Para mim diminuiu o estresse, porque eu já acordava estressado. [...] Eu não tenho paciência para nada, eu tenho raiva de tudo. Depois que eu entrei na rádio... a rádio me acalmou mais. [...] Para mim a rádio é se expressar, aprender e ensinar também, né? Na rádio, eu fico mais feliz, eu fico à vontade. Eu não fico com raiva quando estou na rádio, eu me sinto à vontade. (RAFAEL; JOAQUINA, 2010).

## 5. Considerações finais

O artigo acompanhou práticas e experiências de estudantes em processos de produção e circulação de conteúdos de radioescolas em quatro instituições de ensino público municipal de Fortaleza. Os dados apresentados com base na pesquisa empírica, articulados com estudos teóricos que abordam a relação educação e comunicação, confirmaram a importância da ênfase na escuta das percepções dos jovens sobre os processos vivenciados, ainda mais quando projetos e ações de instituições são voltados para eles.

A pesquisa partiu da compreensão de que os processos comunicacionais são formados por sujeitos interlocutores em meio à complexidade de discursos, contextos sociais e culturais. Tais processos são marcados ainda por negociações e conflitos. Essa perspectiva teórica traz repercussões quanto à opção metodológica. Assim, optamos pela pesquisa participante e pela realização de rodas de conversa como forma de obter os relatos dos estudantes.

Ao percorrermos esse caminho, acompanhamos que práticas oficiais e não oficiais de comunicação exercem diferentes dimensões educativas, desde compreensões mais formais que consistiam na figura do locutor como emissor



ou como aquele que ensina até perspectivas que pensam a educação a partir das experiências e práticas cotidianas.

Percebemos que a técnica das rodas de conversa, pensada juntamente com atividades que estimulassem a participação e o ânimo dos estudantes, possibilitou o desvelar de relatos extremamente relevantes para avaliações das práticas propostas. Com delicadeza, os jovens expuseram tanto pontos que consideraram favoráveis como críticas aos processos de produção. Acreditamos que a escuta exclusivamente de grupos de estudantes favoreceu tal aspecto dos relatos e a valorização dessas falas.

Por fim, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, visualizamos caminhos que podem ser tomados em investigações futuras, como por exemplo, indagar junto aos estudantes a respeito de processos de produção midiática não mediados por instituições (ONGs e Secretaria de Educação) ou projetos. Isso possibilitaria descobrir peculiaridades dos movimentos desses jovens.

Outra possibilidade de pesquisa seria a ênfase nas mediações dos professores em processos como os da radioescola. Por que intervêm de determinada forma? O que esperam? Ou, mesmo, por que se afastam da rádio? Também pesquisas voltadas especificamente para o potencial da metodologia proposta pela Secretaria Municipal de Educação de abordagem dos temas transversais a partir do rádio poderiam ser elaboradas. Dessa forma, qual o potencial educativo de tal metodologia?

Diante de tais possibilidades de pesquisas, constatamos mais uma vez a complexidade dos processos analisados. Neles, descobrimos o cuidado com os equipamentos, mesmo diante de seu não funcionamento, por parte dos estudantes que iam limpar a rádio; a apreensão diante da saída da escola, entre outros fatores, por conta também da rádio; o ânimo ao perceber na radioescola possibilidades de mudanças. Essas narrativas, entre outras, nos apontaram a radioescola como exploração de algo desconhecido, novo, portanto, como experiência. Mesmo que análises posteriores identifiquem que esses processos configuram-se como transitórios, os grupos exercitaram a difícil questão do equilíbrio entre projetos individuais e interesses em comum, por isso comprometeram-se e compartilharam.



## Notas:

- 1 A ONG Catavento está sediada em Fortaleza e atua desde 1995. Em seu sítio na internet, pode-se ler que seus projetos buscam “[...] sensibilizar os profissionais para a dimensão educativa dos processos comunicacionais e a dimensão comunicativa dos processos educativos.” Disponível em: <<http://www.catavento.org.br/conteudo.php?codigo=1>>. Acesso em: 20 abr. 2012.
- 2 Disponível em: <[www.seguraessaonda.org.br](http://www.seguraessaonda.org.br)>. Acesso em: 8 ago. 2010.
- 3 Os equipamentos que estruturam as radioescolas são mesa de áudio, microfones, amplificadores. Além disso, cornetas (auto-falantes) e caixas de som são instaladas em diversas áreas das escolas (corredores, pátios, quadras etc.).
- 4 Os PCNs definem seis temas a serem abordados em sala de aula entre estudantes de 6<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> séries: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. O documento explica que esses temas envolvem questões sociais e presentes no cotidiano dos estudantes que precisam ser debatidas criticamente, como forma de concretizar uma educação para a cidadania. A proposta é que professores das disciplinas de matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências naturais, arte, física e língua estrangeira incluam os temas transversais nas aulas. (MEC/SEF, 1998).
- 5 Anotações de diário de campo. O relato da professora foi colhido ainda em fase de pesquisa exploratória, durante acompanhamento de gravação do programa Antenados, cujo tema era a exploração do trabalho infantil, na sede da ONG Catavento, no segundo semestre de 2009.
- 6 Anotações de diário de campo em fase de pesquisa exploratória. O relato da menina que discutia com a mãe foi dado em acompanhamento de reunião de pauta do programa Antenados na sede da escola no segundo semestre de 2009. O segundo relato foi dado em momentos de gravação do programa Antenados na sede da ONG Catavento, também no segundo semestre de 2009.
- 7 Para maiores detalhes do percurso metodológico utilizado na pesquisa, ver Barbalho (2012) e Campos (2012). Para acessar a pesquisa na sua totalidade ver Campos (2011).
- 8 O “Mais Educação” é um programa do Governo Federal que teve início em 2008 e consiste em oferecer às escolas atividades como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Com exceção do acompanhamento pedagógico, no qual as escolas devem escolher, pelo menos, uma atividade, as demais são optativas. De acordo com o sítio na internet do Ministério da Educação, em 2008, do total de 1.380 escolas que aderiram ao “Mais Educação”, 428 optaram pelo rádio escolar, o que fez com que a atividade liderasse entre as opções feitas pelas escolas. Ainda conforme o sítio, em 2010, aderiram ao programa 10.026 instituições escolares, das quais um total de 3.911 escolas optou por atividades em “comunicação e uso de mídias”, onde a rádio escolar é a opção mais escolhida: 2.218. Desse total, 245 escolas são do Ceará e em Fortaleza, 104 optaram por rádio escolar. Disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 21 fev. 2011; <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14766:diretores-de-escolas-enfrentam-desafios-da-segunda-jornada&catid=202](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14766:diretores-de-escolas-enfrentam-desafios-da-segunda-jornada&catid=202)>; <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaid/5>>. Acesso em: 23 fev. 2011.



9 Os roteiros citados estão Disponíveis em: <<http://www.seguraessaonda.org.br/antenados.php>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

## Referências

ALVES, Patrícia Horta; MACHADO, Eliany Salvatierra. EducomRádio.Centro-Oeste, uma política pública, rumo à autonomia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – Intercom, 29., 2006, Distrito Federal. **Anais...** Distrito Federal: Intercom, 2006. p. 1-11.

ANA LUÍSA; GABRIEL. **Entrevista**. Fortaleza, 8 out. 2010.

BARBALHO, Alexandre; CAMPOS, Tarciana. Juventude, Radioescola e Cidadania: apontamentos teórico-metodológicos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Tarciana. **Entre letras e músicas**: experiências juvenis em radioescolas de Fortaleza. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CAMBA, Salete Valesan. **ONGs e escolas públicas**: uma relação em construção. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a construção da democracia no Brasil: Tendências recentes. **Journal of Iberian and Latin America studies**, Canberra, v. 1, n. 7, p. 75-104, July. 2001.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.



LIA. **Entrevista**. Fortaleza, 1 out. 2010.

LORENA. **Entrevista**. Fortaleza, 15 out. 2010.

MARIANA. **Entrevista**. Fortaleza, 29 out. 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 21 fev. 2011; <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14766:diretores-de-escolas-enfrentam-desafios-da-segunda-jornada&catid=202](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14766:diretores-de-escolas-enfrentam-desafios-da-segunda-jornada&catid=202)>; <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaid/5>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

MIRANDA, Luciana; SAMPAIO, Inês Silva Vitorino; LIMA, Tiago. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 51, p. 89-112, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/855/906>>. Acesso em: 6 mar. 2011.

NUNES, Márcia Vidal. Rádios comunitárias: Exercício da cidadania na estruturação dos movimentos sociais. In: PAIVA, Raquel (Org.). **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

ONG CATAVENTO. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.catavento.org.br/conteudo.php?codigo=1>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Segura essa Onda – Quem somos**. Disponível em: <[www.seguraessaonda.org.br](http://www.seguraessaonda.org.br)>. Acesso em: 8 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Segura essa Onda – Roteiros dos Programas Antenados**. Disponível em: <<http://www.seguraessaonda.org.br/antenados.php>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

PATRÍCIO, Marilac. **Letramento no campo**: o rádio educativo em um assentamento da reforma agrária no Ceará. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

PEDRO; MIGUEL. **Entrevista**. Fortaleza, 22 out. 2010.

PERUZZO, Cicilia. Rádio comunitária, educomunicação e desenvolvimento. In: PAIVA, Raquel (Org.). **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.



RAFAEL; JOAQUINA. **Entrevista**. 29 out. 2010.

SOARES, Ismael. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho  
Universidade Estadual do Ceará  
Centro de Estudos Sociais Aplicados  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas  
Universidade Federal do Ceará  
Instituto de Cultura e Arte  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social  
Grupos de Pesquisa | Políticas de Cultura e de Comunicação |  
Universidade Estadual do Ceará  
Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia |  
Universidade Federal do Ceará  
Email | alexandrealmeidabarbalho@gmail.com

Ms. Tarciana de Queiroz Mendes Campos  
Lotada na Rádio FM da Assembleia Legislativa do Ceará  
Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia |  
Universidade Federal do Ceará  
Email | tarcianacampos@hotmail.com

Recebido 22 maio 2012

Aceito 04 dez. 2012

# Planejamento e relações de poder: antagonismos na política educacional

Planning and power relations: antagonisms in educational policy

Luciane Terra dos Santos Garcia

Maria Aparecida de Queiroz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Analizamos o planejamento proveniente do movimento das forças sociais e políticas que impulsionam as políticas educacionais nas duas últimas décadas. Esse movimento está permeado por articulações entre instâncias de poder transnacional, nacional e local, de modo que um projeto de educação transnacionalizado apresenta antagonismos, confluências e embates analisados, particularmente, em nível escolar. O artigo analisa a literatura e documentos pertinentes à temática bem como entrevistas realizadas com uma funcionária da Secretaria de Educação Municipal e com sujeitos de uma escola de Natal, RN. Constatamos a concretização de pretensões dos formuladores das políticas educacionais, porém, isso não ocorre à revelia das crenças dos profissionais da Escola, que entendem que este é o *locus* preferencial de um projeto de educação humanizadora contrapondo-se aos ideais neoliberais.

Palavras-chave: Planejamento. Relações entre poderes. Reforma educacional brasileira.

## Abstract

We analyze the planning coming from social and politics forces movement that has driven educational policies the last two decades. This movement is permeated by articulations between instances of transnational, national and local power in such a way that a transnationalized education project has antagonisms, conflicts, and confluences that are analyzed, particularly, at school level. The article analyzes related literature and documents pertaining to this theme, and interviews done with a city clerk of Municipal Secretary for Education and with subjects of a school of Natal, RN. We verify the concretization of wishes of educational policy-makers, however, this does not happen with absentia of the beliefs of the school professionals, who understand that this is the preferred locus of a humanizing education project opposing to the neo-liberal ideals.

Keywords: Educational planning. Relations between powers. Brazilian educational Reform.



## 1. O planejamento educacional: articulações políticas e sociais que o impulsionam

Neste artigo analisamos o processo de formulação do planejamento educacional, nas duas últimas décadas, entendido como uma prática política que sistematiza e orienta as ações e a *reflexão*. O planejamento educacional, integrado ao contexto sócio-histórico e organizacional, baseia-se em um referencial teórico-metodológico, que reorienta as concepções e as ações políticas e sociais, identificando problemas e vislumbrando com possibilidades de mudanças, quiçá transformações e a construção de novas realidades. As análises desse processo buscam a compreensão da dinâmica das forças sociais e políticas que se articula nas relações interinstitucionais e interpessoais atribuindo sentidos à ação coletiva, expressando ideias e interesses antagônicos e confluentes em torno de projetos de educação antagônicos.

Nesse sentido, ao longo da história, temos evidências de que as forças sociais e políticas imprimem a necessidade de planejamento para atender às demandas do sistema econômico e social. (MENDES, 2000; KUENZER, 2003; CALAZANS, 2003; GARCIA, 2003). Nos últimos 40 anos, conforme D. Gandin e L. Gandin (2002), as crises econômicas cíclicas e a premência em superá-la, revalorizaram essa prática política, superando filosofias, técnicas, processos e modelos vigentes. Diante dos problemas que despontam na sociedade – meio ambiente, crescente urbanização, violência, narcotráfico, dentre outros – o planejamento das políticas públicas incorpora novos sujeitos que se identificam nas demandas sociais e políticas. (GANDIN; GANDIN, 2002).

No Brasil, o planejamento desenvolveu-se como forma de regulação do desenvolvimento econômico, constituindo-se em instrumento de poder do Estado em todas as instâncias político-administrativas. Por muito tempo, os segmentos organizados da sociedade, no entanto, não participavam de forma democrática – como ainda não participam plenamente – dos processos decisórios da vida da nação. Assim, o Estado intervindo nos destinos da sociedade, tem o planejamento como um instrumento poderoso de concretização dos fins econômicos, políticos e sociais. As ações dele decorrentes favorecem, portanto, as condições de acumulação capitalista, reproduzindo a exploração do trabalho e reforçando a exclusão social própria desse modo de produção.

Seguindo essa filosofia, o planejamento das atuais políticas educacionais mantém como referência as concepções provenientes da área econômica,





tendo como marca o descompromisso com as mudanças da realidade, da educação, em especial a escolar. Conforme Oliveira (2003), os planos de desenvolvimento implementados no país ao longo da história abordam os aspectos sociais como coadjuvantes do processo econômico. Dessa forma, a educação, em particular, não é pensada nem praticada em função das necessidades da maioria da população, mas para atender aos ditames econômicos de uma minoria, os donos da riqueza. (OLIVEIRA, 2003). Em contraposição, a perspectiva histórico-crítica que referencia as ideias de alguns setores organizados da sociedade, considera como finalidade da educação a formação e o desenvolvimento integral do ser humano (cognitivo, físico, mental, afetivo, sinestésico etc. Nessa concepção, as mudanças em educação se traduzem na construção de um projeto de sociedade justa e igualitária.

Nos países latino-americanos – décadas de 1960-1980 –, os Estados planejavam as políticas econômicas de forma centralizada e favorecendo esse campo em detrimento do social. Nos decênios seguintes – 1990-2000 –, marcados por reformas administrativas, imprimiram-se, dentre outros princípios políticos, a descentralização de responsabilidades administrativa e financeira dos serviços públicos estatais, particularmente à área da educação e da saúde.

184

As políticas educacionais na configuração atual da sociedade – global e informacional – são orientadas por poderes multilaterais e os Estados-nação signatários as desenvolvem guardando semelhanças. Assim, à medida que o planejamento assume a centralidade nas políticas públicas, constituindo-se em forma racional de recriar os sentidos de sustentação da economia globalizada, são requeridas por setores organizados da sociedade formas diferentes de planejar, em relação àquelas desenvolvidas ao longo da história. A exemplo do Plano Nacional de Educação que vem sendo discutido com a participação de setores da sociedade, desde 2010, no planejamento revelam-se antagonismos, confluências e embates.

Analisando contrapontos no planejamento educacional, Oliveira (2003) considera que esse assume formas plurifacetadas porque se configuram “[...] novas estruturas de poder, onde o Estado funciona como mais um instrumento legitimador de práticas e políticas elaboradas fora dele.” (OLIVEIRA, 2003, p. 88). Essas estruturas centradas em diferentes polos situam-se para além do Estado-nação, impulsionam tanto a descentralização de poder quanto a capacidade de coordenação e de planejamento por meio de reformas administrativas, visando à consolidação de um projeto político-educacional em



âmbito transnacional. Por isso, não é, portanto, inédita a associação que atualmente se estabelece entre as políticas educacionais brasileiras e os interesses econômicos transnacionais. É nova, porém, a regulamentação dessas políticas pela Organização Geral Mundial do Comércio em Serviços (AGCS/GATT)<sup>1</sup>. A direção política e econômica dessa organização tem por base a estimativa de aplicação de vultosos gastos nessa área originados da iniciativa privada e do poder público estatal principalmente nos países em desenvolvimento.

Esse projeto de política educacional tem o propósito de imprimir à educação a concepção de “[...] um serviço comercial qualquer, a ser normatizado com base nas regras do comércio, o que afeta não só a concepção de educação como um direito social, mas também a identidade e a soberania dos países.” (SIQUEIRA, 2004, p. 144). A despeito das críticas e resistências de setores organizados da sociedade (sindicatos, movimentos sociais, acadêmicos), tem a aprovação de parcela expressiva de governantes signatários da Conferência de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), concretizando-se esse marco regulatório na América Latina e em particular no Brasil. Diferentes instâncias de poder, organismos multilaterais financeiros – Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – e de natureza técnica e política – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), e os governos dos Estados-nação, articulam-se, de forma sistemática, para a concretização de projetos educacionais específicos. Essa perspectiva pactuada com um projeto de educação globalizado, orientada por tendências da direita (dentre as quais os neoliberais e neoconservadores), objetiva modificar a identidade social, consolidando categorias e valores que atendam aos ditames do mercado. (APPLE, 2003).

Na educação brasileira, essa concepção é consolidada, dentre outros marcos regulatórios, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2000), cujos princípios orientam a educação escolar por meio do ensino desenvolvido, predominantemente, em instituições educativas. Outro marco do planejamento de educação recente é o Plano Nacional de Educação (2001-2010), aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2000), cuja proposta, conforme Saviani (2007, p. 4) demonstra “[...] os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional enquanto modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta



subordinada.” Para o autor, esse enfoque expressa um paliativo aos efeitos do sistema capitalista que impõe carências a uma parte significativa da sociedade e que subordina as políticas sociais à relação custo-benefício, ou seja, às políticas econômicas. (SAVIANI, 2007).

Prevalecem, portanto, nessa dinâmica, os ditames do imperialismo econômico-cultural transnacional influenciando, sobremaneira, as reformas educacionais na América Latina e no Caribe. O planejamento educacional constitui-se, pois, em instrumento de intervenção social, que mobiliza os governantes da região na promoção de ajustes pactuados para consolidar um projeto socioeconômico e de educação globalizado. Esse, no entanto, não se desenvolve, exclusivamente, no âmbito da União, mas, seguindo prescrições transnacionais que orientam a formulação, a implementação e a avaliação de programas e projetos nas diversas instâncias da federação para atender a objetivos específicos. Isso porque o Estado brasileiro como regulador das políticas assume o processo decisório das ações nos sistemas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando que o planejamento se constitua em instrumento de articulação entre a educação e a economia.

186

## **2. Articulações políticas e sociais no planejamento educacional para a América Latina e Brasil**

Conforme vimos discutindo, o projeto de educação para a América Latina, que se consolida a partir dos anos de 1980, em decorrência de articulações, proposições e embates que gravitam em torno do ideário neoliberal, é conduzido por organismos transnacionais. Esses organismos exercem um importante papel promovendo eventos internacionais e regionais com a abordagem de temas diversificados que convergem para uma agenda política no campo da educação. Relatórios, projetos e planos expressam as decisões e os compromissos acordados com os governos nacionais signatários<sup>2</sup>, que orientam as reformas educacionais no continente latino-americano e Caribe.

De alguns eventos promovidos pela Cepal e pela Unesco, decorre o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE), com vigência entre 1980 e 2001, que fomentou políticas educacionais que influenciaram no desenvolvimento da região, sendo uma referência para as decisões nessa área. A ideia dessas organizações seria colocada em prática na região



por meio de um projeto formulado por forças hegemônicas globais, sugerindo que as políticas de educação fomentassem um vínculo sistêmico entre esta e o conhecimento, impulsionando, por sua vez, o desenvolvimento econômico.

A despeito de os países da América Latina estarem posicionados de forma subordinada na divisão internacional do trabalho, postula o projeto transnacional como imprescindível a qualidade mínima à educação para atender às necessidades do capital. Para isso, os sistemas educacionais deveriam responder às demandas sociais de capacitação científico-tecnológica de modo ágil e flexível, garantindo o uso eficiente dos recursos disponíveis e modificando as formas de organização e funcionamento das escolas. Ademais, deveriam manter a sua integração, bem como impulsionar a descentralização em nível nacional.

O nível central mantém a integração, fortalecendo sua capacidade institucional e assegurando que a formação escolar seja pautada por códigos, valores e capacidades comuns. Por outro lado, deve descentralizar tarefas para o âmbito local, conferindo “[...] autonomia e responsabilidade [...] [às] unidades de ponta para executarem os programas educacionais com pertinência e eficácia na alocação de recursos.” (UNESCO; CEPAL, 1995, p. 200).

Compreendida dessa forma, é atribuída autonomia à escola para planejar o trabalho educativo consubstanciado no projeto político-pedagógico, reduzido à simples execução das políticas externas. À escola caberia, portanto, traduzir as transformações do contexto e, com eficiência, atender às especificidades locais, administrando poucos recursos e responsabilizando-se pelos resultados de suas próprias ações. A despeito dessas imposições, no interior da escola, os executores das políticas atuam, com relativa autonomia, em aspectos fundamentais, como o pedagógico. Nesse sentido, conforme o documento referenciado, torna-se necessário que o Estado controle as ações descentralizadas, para que a comunidade escolar não se distancie das decisões tomadas externamente em relação ao país.

Nesse sentido, configura-se o embate entre o princípio da autonomia conferida aos sistemas de ensino e à escola e as formas de controle mantidas por diferentes instâncias de poder. Esse se evidencia nas relações – interinstitucionais e interpessoais – de modo que o controle apresenta-se de forma flexível, sutil e, de preferência, deve ser internalizado pelos sujeitos. No projeto de educação, a concepção de controle parece modificar a função da



supervisão pedagógica que reaparece como coordenação pedagógica, fortalecendo o autocontrole e o controle social entre os profissionais.

Conforme as concepções conservadoras de educação, o Estado regulador define as regras de funcionamento dos sistemas de ensino, cabendo à escola empenhar-se na eficiência da execução dos projetos e responsabilizar-se por sua eficácia. Assim, configura-se a responsabilização dos gestores e dos demais membros da escola na execução das políticas de educação, na dinâmica de integração entre as instâncias de poder, na definição das políticas de educação e a descentralização da execução. Apesar das aparências de participação democrática dos sujeitos na definição de políticas educacionais estas ocorrem à sua revelia, compatível, portanto, com a perspectiva de centralização que caracteriza o Estado burocrático. Bruno (2003) analisa essa contradição mostrando que, nas políticas de educação, institui-se uma rede formada por unidades administrativas com aparente autonomia local, mas que, na realidade, não significa descentralização do poder, uma vez que este:

[...] operando em sistemas de unidades interconectadas, configuram um sistema que pode parecer muito difuso, exatamente porque possui os canais que possibilitam uma elevada concentração de poder. Como os mecanismos de poder dessa nova estrutura são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática de antes, a aparência por ela assumida é a de uma democracia participativa. (BRUNO, 2003, p. 7).

Esse caráter difuso de poder que busca conciliar descentralização, centralização, autonomia e controle pode ser observado em documentos como os que resultam da IV reunião do Projeto Principal, realizada em Quito, no Equador (1991). Nele, podemos destacar a necessidade de articular um projeto de educação para a América Latina e o Caribe conforme as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). A pretensão consiste em criar um novo padrão de planejamento e de gestão que tornaria os sistemas educacionais eficientes, marcado pela capacidade de racionalizar e otimizar o uso de recursos bem como fortalecer a profissão docente. (UNESCO, 1991).

Com essa finalidade, o projeto apresenta, dentre as recomendações, a elaboração de planos nacionais de educação pelos países da região contendo como linhas estratégicas a articulação entre educação e desenvolvimento;



o fortalecimento da dimensão democrática e participativa. Propunha também estabelecer novas alianças para modernizar as modalidades de planejamento e de gestão; diversificar as fontes de financiamento, captando e combinando fontes estatais, privadas, não-governamentais, comunitárias e de organismos de cooperação técnica e financeira. (UNESCO, 1991).

Essa agenda ratifica a pretensão de criar quase-mercados educativos, partindo da imposição de cortes nos gastos com a área social, a necessidade de estabelecer parcerias, especialmente com organizações multilaterais de financiamento e de apoio técnico para a elaboração dos planos nacionais de educação. Essas parcerias implicam a indução de políticas que disseminam as ideologias do capital conforme as suas necessidades históricas de acumulação. Em decorrência, as parcerias desconsideram a participação dos profissionais que produzem pesquisas e vivenciam os problemas cotidianos de seus países. Assim, a burocracia estatal assume a solução dos problemas educacionais e/ou a transfere para técnicos estrangeiros, favorecendo a implantação de modelos gerais, distantes das especificidades.

A intenção de modernizar a gestão educacional tornou-se um eixo no debate da V Reunião do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, em Santiago do Chile, junho de 1993. (UNESCO, 1993). Discutia-se a necessidade de transformar a gestão em todos os âmbitos dos sistemas educacionais, pois, com a reforma educativa, o Estado seria indutor de políticas, formulando e controlando sua implementação. Em razão da mudança de estratégia, é recomendado às escolas que recriem as culturas organizacionais, promovendo, em seu interior, a participação, de modo que a comunidade escolar compartilhe a definição de objetivos e metas de ensino e aprendizagem para os quais convergem as decisões administrativas, pedagógicas e financeiras. (UNESCO, 1993).

Seguindo essa recomendação, as instituições escolares utilizariam o referencial metodológico do planejamento estratégico e os objetivos da ação educativa articulados a um plano de desenvolvimento institucional que explicitasse o seu projeto pedagógico contemplando possíveis ganhos, indicativos de rendimento e procedimentos de avaliação. As mudanças pretendidas na cultura das organizações escolares, mediante a concessão da autonomia na elaboração de planos e projetos, teriam como parâmetro as organizações empresariais, em detrimento do ideal de formação humana e dos fins político-pedagógicos que devem caracterizar a educação. Para os idealizadores



dessas políticas, um projeto político-pedagógico sob essa orientação se constitui em um instrumento mobilizador das pessoas na definição de objetivos e de estratégias de ação. Seria, portanto, um instrumento de controle do trabalho escolar, associado à multiplicidade de orientações emanadas de diferentes centros decisórios.

A pretensão dos formuladores de políticas educacionais consiste, pois, em imprimir relações de natureza empresarial ao projeto político-pedagógico e, por meio desse, propiciar mudanças nas culturas escolares. Essa compreensão que visa superar a lógica centralista e burocrática, orientadora das relações interpessoais e interinstitucionais, responsabiliza o gestor escolar pela motivação das pessoas na construção desse projeto. Pretende, portanto, internalizar uma cultura administrativa caracterizada pela eficácia, pela eficiência e pela flexibilidade.

Esse projeto de política educacional é contraditório pelo fato de impor maior participação nas culturas escolares por meio do referencial do planejamento estratégico em detrimento da gestão democrática. Conforme Rivera (1992), o planejamento estratégico não vislumbra a possibilidade de definir, de forma comunicativa e cooperativa, a situação a partir de uma mesma concepção de mundo, visto que não envolve, da mesma forma, todos os sujeitos implicados na análise da realidade e na tomada de decisões. Nesse caso, a ação comunicativa é instrumentalizada para atender, prioritariamente, às necessidades do planejador. A gerência desprende o maior esforço intelectual de compreensão da realidade, define a direção das ações e as demais pessoas atuam como informantes ou executores dos planos. (RIVERA, 1992). Essa metodologia não leva ao crescimento do coletivo nem à perspectiva de mudança da realidade social na busca da justiça, da igualdade de direitos e de deveres, igualmente não contribui para a construção da autonomia da escola em sua organização.

Ademais, a participação dos sujeitos nos processos decisórios não tem sido uma constante na história da educação brasileira. O planejamento institucional tem como matriz a legislação nacional<sup>3</sup> e, ao longo da ditadura civil-militar, tornou-se uma atribuição específica dos economistas. O poder decisório concentrava-se no Governo Federal, de modo que as instâncias intermediárias e locais não tinham autonomia para planejar suas ações, tornando o planejamento um instrumento técnico e político deslocado das condições sócio-históricas.



Em meio a essa realidade, era premente uma ampla reflexão e negociações quanto aos rumos da educação nacional, tal como aconteceu, de forma específica, no embate entre o governo e as forças organizadas da sociedade brasileira que antecedeu a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. (BRASIL, 1988). No debate acerca da educação, a V Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília, em 1988, tornou-se um marco importante na formulação de reivindicações dos educadores. Dentre os marcos desse evento, destacamos a defesa da educação pública e gratuita assim como a redefinição das bases do planejamento na perspectiva democrática.

A Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988), contemplando algumas reivindicações da sociedade brasileira, dentre as quais, no Art. 214, prevê a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Garcia (2003, p. 37) considera que as demandas por direitos civis, políticos e sociais foram fundamentais aos rumos do planejamento que se tornaria “[...] um instrumento de arregimentação de uma nova vontade política [...]”. Isso requeria competência técnica, habilidade política e determinação para mudar a configuração da educação e redirecionar os interesses consolidados nas práticas políticas e educativas.

A organização coletiva incorporou novos sujeitos ao processo de planejamento e, para Calazans (2003, p. 14), a ação planejadora de natureza democrática tornar-se-ia “[...] uma prática social transformadora que se explicita na vida, no trabalho e na sociedade, articulada a teorias que a fundamentam [...]”. Essa prática requeria, principalmente, a visão aprofundada das demandas sociais, sobretudo por educação de qualidade socialmente referenciada. Implicaria, pois, a utilização de novos referenciais de planejamento, com participação da sociedade, ampla visão política e articulação de meios e ações na sua implementação.

Kuenzer (2003) também considerou a perspectiva de uma nova racionalidade ao planejamento da educação no país e a necessidade de o Plano Nacional de Educação constituir-se em um instrumento articulador de demandas comuns e específicas à área educacional em diferentes esferas do poder público e da sociedade. Contrariando esse projeto, o plano, em sua composição final, privilegiou os interesses do capital transnacional, em detrimento da participação da sociedade em geral, e dos educadores, em particular, conforme analisa Cury (1998)<sup>4</sup>. Assim, a proposta de PNE aprovado pelo Congresso Nacional contempla, sobremaneira, as orientações expressas em documentos e acordos





estabelecidos entre o governo brasileiro e agentes financeiros e técnicos multilaterais. Segundo Brzezinski (2000, p. 10), o MEC legitimou “[...] decisões previamente tomadas, ora desconsiderando a política formulada pela sociedade civil, ora considerando-a de forma pontual, fragmentada ou distorcida, portanto decisões ilegítimas.” O plano consolida, assim, um projeto de educação de caráter globalizado, de cunho conservador, que propõe padrões mínimos de qualidade educacional aos segmentos pobres da população.

A lógica que orienta essas políticas educacionais não é a de valorizar a formação humana, em suas múltiplas dimensões e nem a da democratização de oportunidades, mas sim a da redução dos investimentos na área social, em particular na educação, para atender aos ditames da acumulação capitalista. Assim, a União se exime, em grande medida, da responsabilidade do financiamento das metas previstas no plano, o que compromete a eficácia de sua implementação. Essa conduta política considera também que os problemas da educação no país não se devem à falta de recursos, mas ao mau gerenciamento desses, impondo à gestão educacional pública a necessidade de aproximar-se de práticas gerenciais próprias da esfera privada.

192 Consagra-se, dessa forma, a responsabilização dos gestores da educação em várias instâncias, e o PNE, em seu Art. 2º (BRASIL, 2000a, p. 34) orienta que “[...] os Estados, o Distrito Federal, os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.” Na configuração política do planejamento educacional, a participação nos processos decisórios incidiria no âmbito escolar, incorrendo na obediência dos sistemas oficiais de ensino “[...] aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...].” (BRASIL, 2000, p. 34). Nela envolvidos, os sujeitos escolares estariam comprometidos com a execução das diretrizes nacionais e transnacionais de educação.

Sob esses moldes, o Plano definiu o prazo de três anos para que todas as escolas de ensino fundamental formassem “[...] seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCN – (BRASIL, 2000a, p. 68). Concomitante à aplicação das diretrizes e ao controle do trabalho escolar, que se expressam nas novas formas de regulação educacional pelo Estado em nível nacional, desenvolvem-se “[...] sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.” (BRASIL, 2000a, p. 36). Como



decorrência, os programas de avaliações da educação básica (Saeb, Enem, Prova Brasil, Provinha Brasil), que tomam o PCN como principal referência, tornam obrigatório o seu uso em todas as escolas do território nacional.

A despeito das críticas feitas às políticas educacionais e ao Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 2007; BRZEZINSKI, 2000), em particular, consideramos que as estratégias delas decorrentes suscitam questionamentos acerca da participação dos sujeitos e de suas famílias nas atividades escolares. Essa conduta que pode ressignificar o trabalho pedagógico e administrativo, requer mudanças culturais na gestão dos sistemas dentre as quais a definição de planos municipais de educação e a regulamentação da carreira e da remuneração dos profissionais, que implica articulações e embates no interior desses sistemas.

Assim, reafirmando nossa intenção de compreender os pressupostos que orientam o projeto transnacional de educação, sua implementação na esfera municipal, e, de modo singular, na escola, analisamos as propostas de gestão contidas no Plano de Educação do Município de Natal. (NATAL, 2005). Ademais, realizamos entrevistas com uma pessoa que trabalha no setor de gestão da Secretaria Municipal de Educação, além de uma vice-diretora e uma coordenadora-pedagógica de determinada escola desse sistema, sobre as quais discutiremos no tópico a seguir. Destacamos, ainda, que as falas das educadoras foram identificadas pelos cargos que ocupam com o objetivo de manter sigilo acerca de suas identidades.

### **3. A implementação do projeto de educação globalizado: antagonismos, confluências e embates no sistema municipal de educação**

Constatamos que as definições administrativas, pedagógicas e financeiras no Sistema Municipal de Educação de Natal/RN estão subordinadas ao aporte legal e normativo nacional, e, por sua vez, contempla as orientações de organismos multilaterais para a educação brasileira. Um dos eixos da recente reforma educacional que consiste na descentralização de poderes e encargos da esfera central para as demais instâncias, é traduzido no Plano Municipal de Educação de Natal, nas metas de financiamento e gestão da educação. O plano prevê também o controle sobre a escola mediante



a instituição de sistemas de informação gerenciais e de avaliação interna e externa. (NATAL, 2005).

A descentralização, como meta desse plano, tornou premente uma relativa autonomia da organização escolar que implicaria a superação de estruturas administrativas centralizadas e burocráticas que são características históricas da relação entre as instâncias desse sistema de ensino. Assim, os objetivos e as metas nele contidas enfatizam a autonomia financeira e administrativo-pedagógica da escola. Dentre outros aspectos, a dimensão financeira da autonomia consiste na descentralização dos recursos e a administrativo-pedagógica no apoio à elaboração e à implementação do projeto político-pedagógico, do regimento escolar e na dinamização de órgãos colegiados. (NATAL, 2005).

Nesse sentido, ressaltamos que todas as unidades da rede municipal de ensino de Natal têm um conselho escolar, o qual, segundo a Resolução nº 003/01, Art. 11, se constitui em um componente da organização conhecida como unidade executora. Esta se constitui em um fórum que privilegia as funções administrativas e financeiras em detrimento das pedagógicas. Referindo-se a esse aspecto, a funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Natal (2006) por nós entrevistada reconhece que o Conselho não é atuante em todas as escolas, porém, afirma que, paulatinamente, ocorrem mudanças pontuais incentivadas pelo setor de gestão que promove discussões acerca de temas relacionados ao ensino-aprendizagem e ao projeto político-pedagógico das escolas. (FUNCIONÁRIA, 2006).

A despeito dos esforços despendidos pelos educadores, as mudanças referentes à conquista da autonomia das unidades escolares são lentas e requerem um trabalho sistemático e realizado com o apoio da SME. Assim, o órgão gestor deveria rever suas relações com as escolas, incentivando o diálogo com os profissionais das instituições. Reafirmamos o nosso entendimento de que a conquista da autonomia requer, entre outros requisitos, que se inclua na carga horária do professor, tempo para planejamento e fundamentação teórico-metodológica do trabalho educativo.

Com a promulgação da Lei nº 058, de 13 de setembro de 2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério do Município de Natal (NATAL, 2004), abriu-se espaço significativo para a reflexão e o planejamento na escola, pois a referida Lei assegura aos



professores da rede duas horas semanais dedicadas ao planejamento coletivo, além de o calendário escolar reservar quatro dias anuais para essa atividade. Ressaltamos, ainda, que, apesar das conquistas suscitadas pela lei, o tempo destinado ao planejamento do ensino, realizado no horário de aula, não corresponde às exigências de um trabalho pedagógico consistente, capaz de consolidar a prática efetiva do planejamento-execução-avaliação das ações pedagógicas, de forma reflexiva e com consistência teórica.

Assim, a implementação de um projeto político-pedagógico pautado pelo princípio da autonomia, requer uma dinâmica dialógica e reflexiva que possibilite aos sujeitos analisarem a realidade e apresentarem soluções aos problemas, acompanhando e avaliando as ações orientadas por objetivos comuns. Nesse particular, a vice-diretora da escola (2007) onde realizamos a pesquisa, relata que, por ocasião de reuniões com outros gestores da rede de ensino, verificou que muitos não compreendiam a importância do horário de planejamento coletivo, tampouco aqueles que atuavam na Secretaria de Educação tinham incentivado reuniões conduzidas com essa finalidade. (VICE-DIRETORA, 2007). Essa desarticulação no conjunto das escolas municipais demonstra que ao sistema de ensino não se imprimiu a cultura da reflexão coletiva nem do planejamento participativo.

Provavelmente, os sujeitos da rede municipal de ensino são ainda orientados por um modelo de gestão de natureza burocrática. Esse, conforme Lima (2001), desconsidera a importância dos conflitos estruturais; é rígido e departamentalizado, pois cada setor desenvolve uma atividade, à revelia dos demais, ao contrário da realização de ações integradas. Nesse caso, os setores da SME se caracterizariam mais pela imposição de propostas do que pela articulação dos sujeitos para a construção de objetivos comuns que promoveriam a qualidade da educação e do ensino.

Conforme a vice-diretora entrevistada (2007), nas reuniões da SME com as pessoas da escola, prevalece a discussão de temas de natureza burocrática (e política) como “[...] escrituração escolar, avaliação de calendário, a questão da greve.” (VICE-DIRETORA, 2007). Possivelmente, nesse espaço estaria ocorrendo o que Lima (2001) supõe também acontecer na administração pública em países movidos pelo modelo burocrático, que privilegia o controle sobre as ações escolares em detrimento de dimensões expressivas da prática pedagógica crítico-reflexiva. Desenvolver um trabalho nessa perspectiva requer o fomento da autonomia escolar construída sob parâmetros acordados



coletivamente, de modo que as ações dos sujeitos sejam convergentes e incentivadas por órgãos promotores dessas políticas.

Conforme Barroso (2006), a construção da autonomia escolar implica o desenvolvimento de planos, a definição de responsabilidades na ação coletiva e de objetivos, a organização do trabalho escolar, a previsão orçamentária, o monitoramento e a avaliação interna e externa das ações implementadas. É dessa forma que as unidades escolares constroem sua autonomia, ainda que relativa, porém, essa perspectiva não está ainda consolidada no município de Natal. Para alcançá-la, é necessário compreender que, em educação, não se pode realizar um trabalho significativo à revelia de diretrizes comuns que orientam o sistema educacional brasileiro e dos meios necessários a esse fim.

Apesar de as responsabilidades serem compartilhadas entre as diferentes instâncias de poder, a União não pode eximir-se quanto a oferecer o suporte necessário à formulação e à implementação das ações educativas. Isso significa também dizer que a SME, em particular, ao implementar as políticas nacionais, deve assegurar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, mantendo determinado controle sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

196

Esse controle sobre o trabalho das escolas municipais diversifica-se, indo além das formas tradicionais, pois incide sobre aspectos do desempenho docente, avaliado para definir a ascensão na carreira profissional, e sobre os conteúdos curriculares. Nesse processo, os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>5</sup> (PCN) que são tomados como referência nos exames externos das escolas da educação básica – Saeb, Enem, Prova Brasil –, tornam-se conteúdos obrigatórios ao currículo escolar, assegurando que os profissionais não se afastem do que foi acordado para a educação em nível transnacional.

Por essa razão, o currículo da escola referenciada foi modificado para atender às avaliações propostas pelo Ministério de Educação. A escola é responsabilizada pelos resultados dessas avaliações e isso tem incentivado os professores a aderirem a um processo de mudanças no trabalho docente individual e/ou coletivamente. Sobre esse particular, a vice-diretora da escola campo-de-pesquisa (2007) assume que, com a publicação dos dados obtidos pela escola, os professores mobilizaram-se para discutir sobre o significado de uma avaliação externa que os responsabiliza, passando a tomar decisões que poderiam reverter os pontos negativos da escola. Esse encaminhamento



modificou o sentido do controle sobre o trabalho do próprio grupo que passou a realizar autoavaliação e heteroavaliação, além da implantação de um controle recíproco dos trabalhos desenvolvidos por todos para que, com base em referências comuns, atuassem melhorando o processo de trabalho e os resultados da escola.

Analisando a postura evidenciada entre os profissionais da escola estudada à luz da concepção de Silva (2005), o currículo consiste no resultado de seleção de conhecimentos e de saberes que buscam modificar as pessoas visando a um ideal de cidadania. Constitui-se na base sobre a qual os seres humanos constroem a sua subjetividade e a sua identidade por meio da educação. Talvez, por isso, seja comprometedor atrelar a avaliação externa de uma escola a uma proposta de currículo nacional produzido com frágil participação dos educadores em nível local. Com essa condução, a avaliação externa pode tornar-se um meio para conformar a educação com as concepções, os valores, as normas e os conhecimentos que atendam às demandas do capital e das classes no poder, que propõem padrões mínimos de qualidade para a educação das classes trabalhadoras e de seus filhos.

Esses pressupostos orientadores das diretrizes transnacionais e nacionais de educação permeiam o Plano de Educação do Município de Natal (NATAL, 2005) que também enfatiza a garantia de padrões mínimos de qualidade para a educação e para o processo ensino-aprendizagem, em particular. A proposta não garante abordagens de especificidades socioculturais próprias das classes sociais pobres, não assegurando, portanto, a igualdade de oportunidades e a aquisição de saberes historicamente produzidos. Atributos dessa natureza contrapõem-se a uma educação de qualidade socialmente referenciada que significa respeitar o educando, orientando-o a refletir sobre suas condições de vida e a transformá-las em existência digna do ser humano.

Ainda que se afastando desse ideal, a Secretaria Municipal de Educação de Natal tomou como medidas administrativas para realização do seu projeto de educação com qualidade, a contratação de professores com formação em nível superior e investiu na formação continuada. Essa formação, conforme a diretora da escola por nós entrevistada (2007), não contribuiu para efetivar mudanças concretas, porque se desenvolve em eventos esporádicos, geralmente na forma de semanas pedagógicas realizadas no início de cada semestre letivo. (VICE-DIRETORA, 2007). A despeito dessa ressalva, a vice-diretora (2007) também afirma que isso tem possibilitado aos professores



a conscientização da necessidade de estudar, de participar, de discutir, de planejar, de pesquisar e de avaliar coletivamente as ações pedagógicas e administrativas. (VICE-DIRETORA, 2007).

Uma vez que as políticas educacionais brasileiras se pautam pela relação custo-benefício dos serviços, os programas de formação continuada do município não imprimiam, por si, qualidade à prática docente. Falta o suporte à aplicação das temáticas abordadas em sala de aula e orientação aos problemas que carecem de soluções efetivas. Igualmente, a formação – inicial ou continuada – que, por si, não é suficiente à melhoria do ensino, na rede municipal em Natal precisa ser mais bem planejada atendendo, assim, às necessidades específicas das instituições escolares. Ademais, um projeto de capacitação e de valorização profissional requer a integração de objetivos e ações entre os diversos setores da Secretaria Municipal de Educação e destes com as instituições de ensino. Premente também seria, dentre outras medidas político-administrativas e pedagógicas, a definição de carga horária adequada às mudanças, além de políticas de valorização docente que contemple melhorias salariais associadas às condições de trabalho dignas. Essas condições, conforme a vice-diretora de uma escola (2007), não são oferecidas, e persiste na rede municipal o distanciamento entre as instâncias educacionais superiores e as escolas (VICE-DIRETORA, 2007), caracterizando as relações permeadas pelo mando e pela obediência.

Sobre esses aspectos, a reforma educacional brasileira da década de noventa, não tem propiciado efetivamente a superação do distanciamento entre os níveis federativos nem entre as instâncias do sistema escolar, conforme se evidencia no Município de Natal. Ao contrário, nessa realidade, está em pauta a atualização do paradigma burocrático de administração e, em algumas circunstâncias, substituindo-o pelo gerencial, que promove reduzida participação dos sujeitos escolares nas decisões do sistema. Reforça-se a dificuldade de construir ações comuns entre os profissionais da Secretaria de Educação e dos estabelecimentos de ensino.

Em contraposição a esses desacertos, parte dos educadores assume uma postura de defesa tanto da ampla participação da sociedade na definição de diretrizes gerais para o país quanto da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Nessa especificidade, a participação nas decisões torna-se condição para criar sinergia na definição de fins políticos, no planejamento de objetivos, nas ações comuns e nos meios



para alcançá-los. Assim, a comunidade escolar constrói sua identidade e sua autonomia, necessárias às vivências escolares, tendo, no projeto político-pedagógico, um meio importante de mobilização na produção de mudanças e de transformação da realidade. (GARCIA; QUEIROZ, 2009).

A despeito da importância desse projeto e da obrigatoriedade imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, a funcionária da SME (2006) considera que, na década de 1990, na maioria das escolas da rede de ensino de Natal vivia-se um processo tardio de aproximadamente uma década quanto à elaboração do projeto político-pedagógico. Esclarece ainda que, a princípio, a equipe do Departamento de Ensino não conseguiu articular-se o suficiente para oferecer o suporte necessário às escolas municipais, sendo sugerida a contratação de uma consultoria com recursos do Plano de Desenvolvimento da Escola<sup>6</sup> (PDE). (FUNCIONÁRIA, 2006). Ressaltamos que o PDE é pautado pela lógica gerencial que imprime o princípio da utilização eficiente dos recursos e o desenvolvimento de padrões mínimos de qualidade ao trabalho escolar, por meio do planejamento estratégico.

Foi esse o caminho seguido na escola campo-de-pesquisa, mas os professores e a equipe pedagógica compreenderam que o PDE e o projeto político-pedagógico se orientavam por concepções político-ideológicas distintas e tentaram reorientar os rumos do planejamento escolar. A vice-diretora afirma que “[...] o PDE é técnico, [...] não mexe com as questões pedagógicas que realmente interessam.” (VICE-DIRETORA, 2007). Embora ele expresse a racionalidade econômica, na escola, as pessoas estão comprometidas com as representações, os significados, as finalidades do que realizam e com as raízes históricas que os prendem a um ideal de formação humana.

Ademais, a participação da comunidade escolar nos processos decisórios constitui-se em uma particularidade da cultura organizacional na instituição em apreço, portanto, para que as decisões sejam consideradas legítimas devem ser tomadas de forma coletiva. Nessa perspectiva, embora o manual que orientou a elaboração do PDE sugerisse participação restrita, a coordenadora-pedagógica da escola (2006) mostrou que tanto no Plano de Desenvolvimento da Escola quanto no projeto político-pedagógico, a participação foi ampla. (COORDENADORA, 2006). Conforme a vice-diretora da escola (2007), com essa conduta, o PDE constituiu-se em um meio para operacionalizar a visão política do projeto político-pedagógico.





Nesse sentido, a visão de qualidade educacional que as pessoas da escola pretendem consolidar com a implementação do projeto foge completamente à visão minimalista de educação, conforme considera a vice-diretora:

A gente sempre acreditou que, independente das condições de vida do aluno, ele tinha direito a uma escola boa. Desde o começo, a gente tinha consciência de que os nossos alunos eram de classe popular. Sempre tivemos consciência de que a única oportunidade deles terem acesso ao conhecimento é a escola. Nós queríamos que essa escola fosse, realmente, essa via de acesso ao conhecimento. Que os nossos alunos tivessem condições de se transformarem em pessoas melhores em todos os sentidos, com mais informação, com melhor formação. (VICE-DIRETORA, 2007).

Essa compreensão dos profissionais sobre os sujeitos com os quais trabalham os compromete com a qualidade da educação que produz um conhecimento para além da sua inserção no mercado de trabalho. A proximidade que mantém com os alunos, o conhecimento das suas condições de vida, a herança histórica do magistério e do serviço público em favor dos semelhantes e dos excluídos (ARROYO, 2000) levaram os professores a se comprometerem com o ideal de formação humana e de justiça social. Isso, evidentemente, implica a formação do cidadão com valores éticos e com capacidade de articulação política; que participa da vida da escola e se posiciona criticamente frente à realidade.

Ainda que as mudanças propostas e implementadas na rede de ensino municipal de Natal e nas escolas atendam às orientações nacionais e transnacionais, não se concretizam efetivamente a despeito das crenças, das concepções e dos esforços dos sujeitos que atuam na escola. A implantação do modelo de administração gerencial na esfera municipal tem reforçado características como o distanciamento entre as instâncias decisórias dos sistemas e a escola, e diversificado a forma de controle sobre o trabalho escolar. Ao controle direto na verificação dos dias letivos e nos documentos escolares, conforme os marcos legais, são acrescentadas formas flexibilizadas sobre o currículo escolar por meio da avaliação externa dos sistemas de ensino. Os educadores também se avaliam entre si visando aos resultados almejados nos processos de planejamento e avaliação.



## Considerações finais

○ planejamento educacional no Brasil, ao longo da história, é presidido por forças de natureza social e política em nível transnacional, nacional e local. Espelha interesses e ideias antagônicas que geram embates, confluências e conflitos. Integrando-se ao movimento sócio-histórico, baseia-se em concepções teóricas e metodológicas que regulam o desenvolvimento econômico e social. Como instrumento de poder, reorienta a identificação de problemas e de soluções supostamente produtoras de mudanças nesse campo, em sociedades específicas. Seguindo o ideário neoliberal, o planejamento educacional, na América Latina, Caribe e no Brasil, traduz a dinâmica entre a centralização e a descentralização de poderes e de encargos da esfera central para a intermediária e local, tornando-se um meio flexível de controle da ação educativa.

○ projeto conservador de educação que é orientado por organizações multilaterais – OMC, Banco Mundial, Cepal – centra-se na concepção de serviço comercial e no Brasil, contrapõe-se ao princípio constitucional de educação como direito social, à concepção de bem público e compromete a identidade social e a soberania política das nações que o assumem. Como base legal, firma-se na Lei nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei nº 10.172/01, cujas metas foram acordadas em eventos internacionais. Esse horizonte político definido em conferências e reuniões internacionais consolida-se em programas e projetos que são implementados em nível escolar. Nesse nível, o embate nem sempre se apresenta de forma a expressar a dimensão política de um projeto de educação que é construído externamente, contemplando, assim, as concepções e as crenças dos sujeitos que atuam na escola.

○ projeto de educação transnacional incorpora algumas bandeiras de luta de educadores e políticos críticos como a descentralização, participação, autonomia, projeto político-pedagógico que são ressignificadas para legitimar as propostas neoliberais. A descentralização que significa compartilhar o poder decisório em diferentes instâncias reduz-se à desconcentração de encargos do nível central para o local. A participação fica, assim, adstrita ao contexto escolar, de modo que os sujeitos apliquem sua capacidade de raciocínio na solução de problemas e se comprometam em concretizar as decisões conjuntas.

Os limites dessa atuação, no entanto, ficam restritos às decisões externas à escola, pois, a despeito de se proclamar a descentralização de poderes



e encargos para os níveis locais, observa-se a recentralização no poder central. Desconcentra-se, portanto, a execução das ações políticas, delimitando-se os parâmetros e mantendo-se na execução do projeto o controle e a avaliação. Ademais, nesses limites, a autonomia é bastante relativa e depende de políticas de financiamento da educação que, nos ideais neoliberais, não contemplam, de fato, o princípio da qualidade social da educação e do ensino em particular.

A autonomia que é conferida às escolas corresponde à construção do seu projeto político-pedagógico, não tendo como objetivo primordial propiciar mudanças nas relações interpessoais nem na cultura organizacional. Propõe-se, no entanto, a modernizar as relações do trabalho escolar, visando formar o indivíduo competitivo e produtivo conforme requer a sociedade global e informacional. A estratégia político-ideológica que permeia o projeto transnacional de educação objetiva principalmente obter a adesão dos educadores crítico-reflexivos às reformas educacionais no continente latino-americano, fazendo-os crer que nela estariam contemplados os princípios que eles valorizam.

O Plano Municipal de Educação de Natal (2005-2014) tem como referência os princípios do Plano Nacional de Educação (2001-2010) que propugnam metas de gestão dos recursos financeiros e de aspectos administrativos e pedagógicos. Inclui, portanto, o projeto político-pedagógico, o regimento escolar e os órgãos colegiados como mecanismos de dinamização da instância escolar, que requer um esforço permanente e sistemático de reflexão. Isso implica relações interpessoais e interinstitucionais participativas, em condições humanas e materiais de trabalho, muitas das quais independem do esforço exclusivo das pessoas que trabalham na escola, mas de meios propiciados pelas instâncias de poder, nacional e municipal.

Uma vez que, no sistema municipal de educação, as condições não estão postas a todas as escolas da rede de ensino, a participação e a autonomia escolar consolidam-se naquelas em que os professores criam as condições para concretizar suas institucionalidades. Na relação entre o sistema e as instituições de ensino, prevalece a ênfase no controle burocrático em detrimento do desenvolvimento do trabalho pedagógico, a centralização em detrimento da co-responsabilidade. Assim, o controle sobre as escolas, além de ser exercido de forma direta sobre os profissionais, diversifica-se com a avaliação docente realizada pela SME e com a aplicação das avaliações externas como o Saeb e a Prova Brasil. Para manter o rendimento escolar nos exames externos, os profissionais exercem também o controle uns sobre os outros, tanto por meio da



avaliação institucional, quanto nas relações do dia-a-dia. Nesse sentido, sentem-se responsabilizados pelo processo e pelos resultados da educação e do ensino, desresponsabilizando, dessa forma, as demais instâncias da federação.

Na implementação do planejamento da educação, se expressa um embate decorrente de forças internas e externas às escolas. Embora o planejamento educacional esteja articulado nas diferentes instâncias de poder, a sua implementação é permeada pelas crenças e valores dos sujeitos escolares que se aproximam ou se distanciam do definido externamente, aceitando ou refutando as proposições, em parte ou plenamente. Configuram-se, assim, antagonismos, confluências e embates de ideias e de práticas no planejamento educacional.

## Notas

- 1 Esse acordo foi assinado em 01.01.1995 e teria até 2005 o prazo para apresentação de propostas de serviços diversos e consolidação de negociações. Assim, aqueles "[...] setores que tradicionalmente eram mantidos e regulamentados pelo Estado como parte dos direitos sociais e subjetivos do cidadão, e fruto de anos de luta e conquista (educação, saúde, saneamento, meio ambiente etc) no âmbito do GATT e seu ordenamento na lógica do lucro, da oferta e da competição, características do pensamento liberal do 'livre' mercado." (SIQUEIRA, 2004, p. 148).
- 2 Temos como marco principal a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, da qual resultou a agenda de política educacional que se expressou no documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. (UNESCO; CEPAL, 1995). As ações empreendidas, a partir desse marco, foram avaliadas na Conferência de Dakar, que aconteceu no Senegal, em 2000.
- 3 O artigo 93, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), preconiza sobre a destinação dos recursos públicos para o ensino conforme definição do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação sem que o planejamento seja mencionado como atribuições desses conselhos, senão os concebe na função de previsão orçamentária. Com a promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), Art. 53, a elaboração e execução dos planos nacionais de educação se subordinaram às diretrizes e às normas do Plano Geral do Governo.
- 4 A exemplo do que ocorreu na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2000), na elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE – (2001-2011) foram encaminhadas ao Congresso Nacional duas propostas com diretrizes, metas e concepções divergentes. (CURY, 1998). A primeira a ser encaminhada decorria da discussão de setores organizados da sociedade brasileira e apresentava uma crítica às políticas de educação com proposta de seu reordenamento *democrático*. A Proposta de PNE que foi aprovada pelo Congresso, originou-se no executivo, referendada por setores da iniciativa privada, é de natureza neoliberal e conservadora.
- 5 Padilha (2005, p. 106) considera que os PCNs estão em descompasso com os avanços científicos das últimas décadas, porque se baseiam em uma visão moderna e positivista de ciência,



"[...] favorecem determinados conhecimentos e saberes (matemáticos, por exemplo), em detrimento de outros. Além disso, permanece uma visão conteudista de currículo, depositária mesmo de conhecimentos historicamente acumulados [...]."

- 6 Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) resultou de um acordo firmado, em 1998, entre o Brasil e o Banco Mundial, tendo em vista a melhoria da gestão das escolas de ensino fundamental das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, modificando as ideias, as atitudes e os modelos organizacionais da escola. No Município de Natal, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola buscava melhorar o trabalho pedagógico da escola, por meio da utilização de um modelo de operação padronizado e da destinação de um pacote de insumos e de serviços. (BEZERRA, 2003).

## Referências

APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdades. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilidade da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, Maura Costa. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) no ensino fundamental**: inovação ou prática antiga? 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 1962, seção 1, p. 13301.

\_\_\_\_\_, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 ago. 1971, seção 1, p. 6592.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/ Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Editora Plano, 2000a.



BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRZEZINSKY, Iria. O desafio permanece: a LDB continua sendo interpretada. In: BRZEZINSKY, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2000.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COORDENADORA. **Entrevista oral**. Natal, 15 Ago.2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 162-180, jul. 1998.

FUNCIÓNÁRIA. **Entrevista oral**. Natal, 15 Ago.2006.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos Garcia; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação**. Natal: EDUFRN, 2009.

GARCIA, Walter. Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

NATAL. Lei Complementar nº 58, Dispõe sobre o Plano de carreira, remuneração e estatuto do magistério público municipal de Natal, e dá outras providências. Prefeitura Municipal do Natal: Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte**, Poder



Executivo, Natal, RN, 13 set. 2004. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-476.html>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação** – 2005/2014. Prefeitura Municipal do Natal: Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 5.650, de 20 de maio de 2005. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw.pl>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIVERA, Francisco Javier Uribe. O planejamento situacional: uma análise reconstrutiva. In: GALLO, Edmundo; RIVERA, Francisco Javier Uribe; MACHADO, Maria Helena (Org.). **O planejamento criativo**: novos desafios teóricos em política de saúde. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, Ângela de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-184, maio/jun. 2004.

VICE-DIRETORA. **Entrevista oral** Natal, 17 Jan.2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. PROMEDLAC IV – **Recomendación relativa a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción y del Segundo Plan Regional de Acción del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe**, 1991. Disponível em: <[pdf<http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac\\_recomendacion\\_planesnacionales\\_quito\\_1991.%20pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_planesnacionales_quito_1991.%20pdf)>. Acesso em: 19 set. 2005.

\_\_\_\_\_. PROMEDLAC V – **Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo**, 1993. Disponível em: <[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac\\_recomendacion\\_planesnacionales\\_quito\\_1991.%20pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_planesnacionales_quito_1991.%20pdf)>. Acesso em: 19 set. 2005.

\_\_\_\_\_; COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/ CEPAL/ INEP, 1995.



\_\_\_\_\_. PROMEDLAC IV – **Recomendación relativa a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción y del Segundo Plan Regional de Acción del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe**, 1995. Disponível em: <[www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac\\_recomendacion\\_planesnacionales\\_quito\\_1991.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_planesnacionales_quito_1991.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2005.

\_\_\_\_\_. PROMEDLAC V – **Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo**, 1996. Disponível em: <[www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac\\_recomendacion\\_ejecucion\\_santiago\\_1993.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_recomendacion_ejecucion_santiago_1993.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2005.

Profa. Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal  
Centro de Educação  
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa | Políticas e Gestão da Educação  
E-mail | [ltsgarcia@gmail.com](mailto:ltsgarcia@gmail.com)

207

Profa. Dra. Maria Aparecida de Queiroz  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa | Políticas e Gestão da Educação  
E-mail | [cidinha@ufrnet.br](mailto:cidinha@ufrnet.br)

Recebido 15 ago. 2012  
Aceito 10 dez. 2012



## Resolução nº 014/99 – CONSEPE, de 2 de fevereiro de 1999

---

Resolution nº 014/99 – CONSEPE, february 2nd, 1999

208

O Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (Probásica) foi implementado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com a finalidade de oferecer formação em nível superior a professores portadores de diploma ou certificado de 2º grau e que não tivessem concluído a licenciatura, em efetivo exercício de escolas públicas ou de programas desenvolvidos junto a movimentos sociais de Estado do Rio Grande do Norte. Seu principal objetivo era formar profissionais da educação capazes de compreender o pensar e o fazer pedagógico em sua totalidade e contribuir individual e coletivamente para a socialização do conhecimento sistematizado. O Probásica foi implantado, experimentalmente, a partir do primeiro semestre de 1997, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 acerca dos Profissionais da Educação e da sua formação. O Programa foi institucionalizado pela UFRN em fevereiro de 1999, por meio da Resolução nº 014/99 – CONSEPE. Ao longo de quinze anos de atividades, o Probásica facultou a formação superior em serviço de quase cinco mil professores no Estado do Rio Grande do Norte. Presente em, aproximadamente, setenta municípios do Estado, o Probásica se configurou na maior ação de interiorização da história da UFRN ao integrar ações de ensino, extensão e pesquisa voltadas para a formação dos profissionais da educação, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino básico na rede pública. A Resolução nº 014/99 – CONSEPE, de 2 de fevereiro de 1999, que criou o Programa, foi amplamente divulgada no Libelo Informativo do Probásica, publicado pela UFRN no início daquele ano. Tal volume continha a apresentação do Programa pelo Reitor, o objetivo do Probásica, a lista dos cursos que poderiam ser ofertados, as condições para ingresso e permanência no Programa e os procedimentos para convênio. Trazia, ainda, em anexo, além da Resolução abaixo transcrita, a Grade Curricular do Curso de Pedagogia – Habilitação do Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e a Minuta de Convênio.

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Ministério da Educação e do Desporto  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## **Resolução nº 014/99 – CONSEPE, de 02 de fevereiro de 1999**

Cria o Programa de Qualificação  
Profissional para a Educação Básica

O Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Faço saber que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, usando da atribuição que lhe confere o art. 17, inciso XII do Estatuto.

CONSIDERANDO o art. 62 da Lei 9394/96, que define as diretrizes e bases da Educação Brasileira.

CONSIDERANDO que ainda existe um elevado número de professores em exercício na rede pública do Estado do Rio Grande do Norte sem a qualificação de nível superior.

CONSIDERANDO que a UFRN tem responsabilidade social de participar do desenvolvimento regional, em especial como Instituição formadora de recursos humanos.

CONSIDERANDO o que consta do processo na 23077.060159/99.

209

### RESOLVE

Art. 1º – Criar o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA), destinado exclusivamente a professores no efetivo exercício do magistério em escolas do Estado do Rio Grande do Norte, vinculadas ao sistema estadual, municipal ou a organizações não-governamentais, com as quais a Universidade Federal do Rio Grande do Norte estabeleça Convênio e que sejam aprovados em processo seletivo próprio.

Art. 2º – O PROBÁSICA tem como objetivo a formação de professores, para o magistério do ensino fundamental e do ensino médio, capazes de:

- I – compreender o fazer pedagógico em sua totalidade e sua fundamentação.
- II – contribuir individual e coletivamente para a socialização e a produção do conhecimento sistematizado.



Art. 3º – A formação proposta pelo PROBÁSICA se dará através de cursos de graduação, em nível de licenciatura plena.

Parágrafo Único – Os cursos serão organizados sob a forma de cursos presenciais, modulares ou não, e não-presenciais, estes dimensionados em um subprograma específico de Educação à Distância.

Art. 4º – O PROBÁSICA terá um coordenador geral e um vice-coordenador, indicados pelo Reitor, e uma secretaria central, que gerenciará o Programa e terá as seguintes funções:

I – estabelecer contato com as entidades e/ou organizações interessadas em estabelecer Convênios com a UFRN;

II – encaminhar as solicitações das entidades e/ou organizações ao Departamento ou Centro Acadêmico afim de cada licenciatura solicitada e assessorar os coordenadores dos cursos-convênio na elaboração e tramitação do seu projeto.

III – fazer o gerenciamento orçamentário do Programa.

IV – acompanhar e dar suporte às coordenações de cada curso;

V – negociar com as entidades conveniadas para garantir o cumprimento das responsabilidades previstas nos Convênios;

VI – coordenar os processos seletivos, em parceria com a Comperve.

§ 1º – Cada curso-convênio terá um coordenador, que se encarregará de acompanhar a tramitação do projeto do seu curso e sua implantação, bem como cuidará de seu acompanhamento pedagógico, dos registros acadêmicos e do gerenciamento orçamentário dos recursos referentes ao seu curso.

§ 2º – O PROBÁSICA terá como instância deliberativa um colegiado formado pelos coordenadores de cada um dos cursos-convênio, um representante da Pró-Reitoria de Extensão, um representante da Pró-Reitoria de Graduação e o Coordenador Geral, sob a presidência deste último.

§ 3º – O colegiado referido no parágrafo anterior terá como função fazer assessoramento pedagógico aos cursos, analisar e emitir parecer sobre os projetos de novos cursos antes de sua tramitação final no CONSEPE, aprovar o orçamento geral do Programa e receber a prestação de contas do Coordenador Geral.



§ 4º – A responsabilidade pela execução dos cursos, oferta de disciplinas e indicação de professores será dos diversos departamentos acadêmicos que ministram as disciplinas constantes das grades curriculares.

Art. 5º – As entidades e organizações interessadas em estabelecer Convênio com a UFRN para fins desse Programa deverão procurar a Coordenação Geral do mesmo, que dará início ao processo.

Art. 6º – A organização interna do PROBÁSICA será estabelecida em regimento geral próprio, aprovado pelo colegiado do Programa e pelo CONSEPE.

Art. 7º – Essa Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Reitoria, em Natal, 02 de fevereiro de 1999

José Ivonildo do Rêgo

Reitor

## Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

212

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 INÉDITO (português ou espanhol), entre 20 e 25 laudas, deve incluir o resumo e abstract, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, com indicação de três palavras-chave e *keywords*.
5. Na primeira página, figurará o título em português e inglês (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição, resumo, abstract, palavras-chave e *keywords*.
6. Cada artigo poderá ter no máximo três (3) autores.
7. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, INÉDITO.
8. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
9. Cada resenha poderá ter no máximo três (3) autores.



10. A Revista Educação em Questão reserva-se ao direito de não publicar artigos de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
11. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
12. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar no final do texto, antes das referências.
13. 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.
14. Escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es) na referência.
15. Registrar, nas referências, SOMENTE, os autores citados no corpo do texto.
16. Antes do envio para os pareceristas, o artigo deverá estar em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais.
17. A apreciação do artigo reside na consistência do resumo (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); consistência interna do trabalho (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); qualidade do conhecimento educacional produzido (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); relevância científica e originalidade do trabalho para os avanços da área de Educação e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
18. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
19. À Revista Educação em Questão, ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
20. Cada autor receberá um exemplar da Revista. O autor de resenha será contemplado com um exemplar.
21. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados para o e-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)



22. 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).
23. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

### Livro

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.

214

### 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.

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; FIGUEIRÉDO, 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.

### Entrevista

ANTONIO. **Entrevista.** Natal, 5 maio. 2010.

### Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó.** Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó.** Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

### Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento.** Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

215

### Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas.** Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas.** Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).





Revista Educação em Questão  
Centro de Educação Ciências  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus  
Universitário  
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil  
CEP | 59078-970  
E-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)  
Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)