

Trimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

BASE DE DADOS

Aeres - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)

<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHSciences-humaines-et-sociales>

Biblat - Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México)

<http://biblat.unam.mx/pt>

BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)

<http://www.bvs-psi.org.br>

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)

<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações Online de Educação (Brasil)

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (Espanha)

<http://www.erevistas.csic.es/>

Google Scholar

<http://scholar.google.com.br/>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)

<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)

<http://www.latindex.unam.mx>

Microsoft Academic Search

<http://academic.research.microsoft.com/>

Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)

<http://www.psicodoc.org>

OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

<http://www.oei.es/br7.htm>

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)

<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)

<http://www.scopus.com/home.url>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

Capes - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

<http://clase.unam.mx/>

Inep/Cibec - BBE - Bibliografía Brasileira de Educação (Brasil)

<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>

http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA

CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)

<http://www.doaj.org/>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)

<http://www.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha)

<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=AAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ONLINE

<http://educa.fcc.org.br>

<http://www.scielo.org>

VERSÃO IMPRESSA

Março 2015

Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565

CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil

Fax: (11) 3726-1079

Tel.: (11) 3721-4221/4861

Site: <http://www.fcc.org.br>

E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo

CEP 13084-008 - Campinas-SP

Telefone: (55) (19) 3789-9000

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. A revista

não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTE DE EDIÇÕES

Camila Maria Camargo de Oliveira

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José Oliveira de Souza

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira

(Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil)

Bila Sorj

(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Claudia Davis

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Dermeval Saviani

(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto

(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Líliã Katri Moritz Schwarcz

(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira

(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos

(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos

(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marli André

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk

(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso

(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury

(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox

(Pontifícia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile)

Eric Plaisance

(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti

(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina)

Helena Hirata

(Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, França)

Jacques Velloso

(Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

José Antonio Castorina

(Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais

(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco

(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, Argentina)

Luiz Antônio Cunha

(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria de Ibarrola

(Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Cidade do México, México)

Maria do Céu Roldão

(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho

(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Verena Stolcke

(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia

(Instituto Paulo Freire, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil)

SUMÁRIO

EDITORIAL 8

ARTIGOS

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM 12

MULTIPLE DISABILITIES: TEACHER TRAINING AND TEACHING-LEARNING PROCESSES

DISCAPACIDAD MÚLTIPLE: FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Márcia Denise Pletsch

ESCRITA DE RESUMOS E ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM 30

WRITING SUMMARIES AND STRATEGIES OF SELF-REGULATION OF LEARNING

ESCRITURA DE RESÚMENES Y ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Ana Margarida da Veiga-Simão, Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Rejane Flor Machado

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: UMA PROPOSTA HISTÓRICO-DIALÉTICA DE APREENSÃO DAS SIGNIFICAÇÕES 56

NUCLEI OF MEANINGS: AN HISTORICAL-DIALECTICAL PROPOSAL FOR GRASPING THE MEANINGS

NÚCLEOS DE SIGNIFICACIÓN: UNA PROPUESTA HISTÓRICO-DIALÉCTICA DE APREHENSIÓN DE LAS SIGNIFICACIONES

Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Júlio Ribeiro Soares, Virgínia Campos Machado

PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL: PREOCUPAÇÃO TEMÁTICA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA 76

EDUCATIONAL ACTION-RESEARCH: THEMATIC CONCERN, ANALYSIS AND CRITICAL-REFLEXIVE INTERPRETATION

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA: PREOCUPACIÓN TEMÁTICA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICO-REFLEXIVA

Elena Maria Mallmann

DE MESTRES DE ENSINO A FORMADORES DE CAMPO NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO 100

FROM TEACHER MASTERS TO FIELD FORMERS IN THE SUPERVISED INTERNSHIP

DE MAESTROS DE ENSEÑANZA A FORMADORES DE CAMPO EN LA PASANTÍA SUPERVISADA

Larissa Cerignoni Benites, Flavia Medeiros Sarti, Samuel de Souza Neto

GESTÃO DE RECURSOS PARA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO
ENSINO NA ESFERA MUNICIPAL 118

RESOURCE MANAGEMENT FOR THE MAINTENANCE AND DEVELOPMENT OF EDUCATION WITHIN
THE MUNICIPAL SPHERE

GESTIÓN DE RECURSOS PARA EL MANTENIMIENTO Y EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA EN
LA ESFERA MUNICIPAL

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Solange Jarcem Fernandes

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NUMA ESCOLA
DE REDE PRIVADA DO SUBÚRBIO CARIOCA 138

JOB INSECURITY FOR TEACHERS IN A PRIVATE SCHOOL OF SUBURBS OF RIO DE JANEIRO

PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN UNA ESCUELA DE LA RED PRIVADA DEL
SUBURBIO DE RIO DE JANEIRO

Angela Cristina Fortes Iório, Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

ESCOLA E STATUS RACIAL EM CACHOEIRA DO CAMPO/MG
NO SÉCULO XIX 156

SCHOOL AND RACIAL STATUS IN CACHOEIRA DO CAMPO/MG IN THE NINETEENTH CENTURY

ESCUELA Y STATUS RACIAL EN CACHOEIRA DO CAMPO/MG EN EL SIGLO XIX

Marcus Vinícius Fonseca

GÊNESE DE UMA ESCOLA CATÓLICA E ESTRATÉGIAS FEMININAS NO
MARANHÃO NOVECENTISTA 178

THE GENESIS OF A CATHOLIC SCHOOL AND FEMALE STRATEGIES
IN THE 20TH CENTURY MARANHÃO

GÉNESIS DE UNA ESCUELA CATÓLICA Y ESTRATEGIAS FEMENINAS
EN EL MARANHÃO NOVECENTISTA

Maria Aparecida Corrêa Custódio

A BELEZA DAS MENINAS NAS “DICAS DA BARBIE” 200

GIRLS’ BEAUTY ACCORDING TO “BARBIE’S TIPS”

LA BELLEZA DE LAS NIÑAS SEGÚN LAS “ORIENTACIONES DE BARBIE”

Ivana Guilherme Simili, Michely Calciolari de Souza

RESENHAS

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO DE CONTEXTO:
EXPERIÊNCIAS ITALIANAS DE PARTICIPAÇÃO 218

QUALITY IN CHILD EDUCATION AND CONTEXT EVALUATION: ITALIAN EXPERIENCES OF PARTICIPATION

CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EVALUACIÓN DE CONTEXTO:

EXPERIENCIAS ITALIANAS DE PARTICIPACIÓN

Gioconda Ghiggi

TEORIA QUEER E AS DIFERENÇAS 221

QUEER THEORY AND THE DIFFERENCES

TEORÍA QUEER Y LAS DIFERENCIAS

Henrique Luiz Caproni Neto

INSTRUÇÕES A AUTORES 226

TEMÁTICAS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Ao público leitor,

Convidamos à leitura deste primeiro número de 2015. Há novidades na estrutura, pois optamos por não publicar a seção Tema em Destaque, nesta edição. Com isso, alterou-se o nome da seção chamada Outros Temas, que passa a ser intitulada Artigos.

A revista inicia com o texto de Márcia Denise Pletsch, que trata de pesquisa na área da educação especial, com alunos com deficiência múltipla e suas professoras. Há reflexões importantes não apenas relacionadas ao tema, mas também à metodologia da pesquisa, às políticas e às condições de trabalho do professorado, à pedagogia e às propostas educacionais.

Ana Margarida da Veiga-Simão, Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Rejane Flor Machado são as autoras do artigo seguinte, que se ocupa do gênero discursivo resumo, analisando textos de candidatos ao mestrado, indicando estratégias para a autorregulação da aprendizagem, no desenvolvimento da escrita de textos acadêmicos e no domínio de informações e conhecimento.

Em seguida, temos dois artigos que se ocupam da metodologia de pesquisa e dos cuidados necessários no desenvolvimento das investigações. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Júlio Ribeiro Soares e Virgínia Campos Machado discutem a dimensão histórico-dialética da proposta metodológica dos núcleos de significação, a consistência dos procedimentos e das interpretações. Elena Maria Mallmann discorre sobre a

pesquisa-ação na área educacional e a sua sistematização pela adoção de três matrizes cartográficas para o desenvolvimento de projetos situados no enfoque da abordagem qualitativa.

O artigo de Larissa Cerignoni Benites, Flavia Medeiros Sarti e Samuel de Souza Neto revisa a produção sobre o estágio supervisionado em relação ao professor que recebe os estagiários na escola, indicando a necessidade da sua valorização como formadores de campo e a interação com os centros de formação.

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Solange Jarcem Fernandes analisam os recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino no município de Campo Grande, de 1997 a 2012, evidenciando o seu crescimento e possível contribuição para a universalização do ensino fundamental e a expansão da educação básica.

Angela Cristina Fortes Iório e Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis apresentam pesquisa em escola de rede privada do subúrbio carioca, identificando a precarização do trabalho e uma lógica organizacional contrária à autonomia docente.

Os dois artigos seguintes situam-se no campo da história da educação. Marcus Vinícius Fonseca ocupa-se de documentos censitários de Cachoeira do Campo/MG, nos anos 30 do século XIX, analisando impactos da experiência escolar no *status* racial de alunos negros naquela localidade. Maria Aparecida Corrêa Custódio estuda a formação de uma escola católica por freiras capuchinhas, em Imperatriz/MA e a constituição de uma rede educacional confessional no interior maranhense.

O último artigo, de Ivana Guilherme Simili e Michely Calciolari de Souza, analisa livro com dicas de beleza associado à boneca Barbie e mostra como a valorização da aparência e os modelos de feminilidade associam-se ao mercado da moda infantil para as meninas e à ideia de condição para se atingir a felicidade.

Trazemos ainda duas resenhas, a primeira de livro sobre qualidade na educação infantil e a outra sobre a teoria *queer*.

Esperamos que a leitura seja proveitosa e contribua para subsidiar novos estudos e pesquisas nas diferentes temáticas e abordagens.

Moysés Kuhlmann Júnior
Editor responsável

ARTIGO

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

MÁRCIA DENISE PLETSCH

RESUMO

O artigo discute diferentes dimensões do processo educacional de alunos com deficiência múltipla matriculados no atendimento educacional especializado – AEE – oferecido numa classe multifuncional em uma escola localizada na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, no período letivo de 2013. Participaram da investigação quatro alunos com deficiência múltipla não oralizados e duas professoras do AEE. Metodologicamente, empregaram-se os referenciais da pesquisa-ação; na coleta de dados, a observação participante e entrevistas semiestruturadas; como base teórica, a matriz histórico-cultural de Vigotski. Os resultados evidenciaram, entre outros pontos, a importância da pesquisa-ação na formação continuada dos professores participantes. Igualmente, ilustraram as possibilidades de construção dos processos psicológicos superiores nos alunos com essa deficiência com base em intervenções pedagógicas sistemáticas com uso de recursos da comunicação alternativa e das tecnologias assistivas.

Pesquisa financiada pela
Fundação de Amparo à
Pesquisa do Estado do Rio
de Janeiro – Faperj – e pelo
Programa Observatório da
Educação da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior – Capes.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA • EDUCAÇÃO ESPECIAL • ENSINO •
APRENDIZAGEM

MULTIPLE DISABILITIES: TEACHER TRAINING AND TEACHING-LEARNING PROCESSES

ABSTRACT

This article discusses different dimensions of the educational process for students with multiple disabilities enrolled in specialized educational services – SES – offered in two multi-functional features, at a school located in Baixada Fluminense, in the state of Rio de Janeiro, in 2013. Four non-verbal students with multiple disabilities and two SES teachers participated in the investigation. The methodology employed was the perspective of action-research, as well as data collection procedures, including participant observation and semi-structured interviews. The theoretical basis followed Vygotsky's cultural-historical approach. The results showed, among other things, the importance of action-research in teachers' continuing education. Likewise, these results also indicate the possibilities for development of higher psychological processes in students with these disabilities based technology pedagogic interventions with use of alternative communication and assistive technology resources.

MULTIPLE DISABILITIES • SPECIAL PROGRAMMES • TEACHING • LEARNING

DISCAPACIDAD MÚLTIPLE: FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RESUMEN

El artículo discute distintas dimensiones del proceso educacional de alumnos con discapacidad múltiple matriculados en AEE –Atención Educativa Especializada– ofrecida en una escuela localizada en Baixada Fluminense, estado de Rio de Janeiro, en el periodo lectivo de 2013. Participaron en la investigación cuatro alumnos con discapacidad múltiple no oralizados y dos profesoras de AEE. Metodológicamente, se utilizaron los referentes de la investigación-acción; en la recogida de datos, la observación participante y entrevistas semiestructuradas; como base teórica, la matriz histórico-cultural de Vigotski. Los resultados pusieron de manifiesto, entre otros puntos, la importancia de la investigación-acción en la formación continuada de los profesores participantes. Del mismo modo, ilustraron las posibilidades de construcción de los procesos psicológicos superiores en los alumnos con dicha discapacidad en base a intervenciones pedagógicas sistemáticas con uso de recursos de la comunicación alternativa y de las tecnologías asistivas.

DISCAPACIDAD MÚLTIPLE • EDUCACIÓN ESPECIAL • ENSEÑANZA • APRENDIZAJE

Se os homens são formados pelas circunstâncias, trata-se de formar as circunstâncias humanamente. (Karl Marx e Friedrich Engels. *A sagrada família*, 1844)

A DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SE CARACTERIZA POR UM CONJUNTO DE DUAS OU MAIS deficiências – de ordem física, sensorial, mental, entre outras – associadas (BRASIL, 2006). Ou seja, é uma condição que afeta em maior ou menor intensidade o funcionamento individual e social dos sujeitos com essa deficiência. No Brasil, se comparada a outras categorias de deficiências, existem poucos estudos dedicados à deficiência múltipla, especialmente no que se refere à análise e à avaliação dos processos de escolarização desses sujeitos. Segundo Masini (2011), as pesquisas mais sistemáticas se iniciaram somente no ano de 2000 com a publicação, pelo Ministério da Educação, do “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla”. Essa mesma situação também ocorre na esfera internacional, como evidenciado por Rocha (2014) ao tratar das bases de dados da Europa e dos Estados Unidos.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada durante o ano letivo de 2013 com quatro alunos com deficiência múltipla e duas professoras que atuavam em duas salas de recursos multifuncionais, as quais integram o atendimento educacional especializado – AEE. De acordo com as *Diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial*, instituídas pela Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), tal atendimento deve ser dirigido para alunos matriculados (incluídos) em turmas comuns do ensino regular, como complemento ou suplemento, e não de forma substitutiva, como ocorria/ocorre em escolas e classes especiais. Essa diretriz segue

as indicações da atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), segundo a qual a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Não pretendemos aprofundar a reflexão sobre a implementação da política de educação inclusiva nas redes de ensino no Brasil. A esse respeito já existe vasta produção científica (GOÉS; LAPLANE, 2009; KASSAR, 2011; BRAUN, 2012; GLAT; PLETSCH, 2012; SOUZA, 2013, entre outros). Nosso objetivo é discutir como o suporte pedagógico oferecido no AEE e as propostas pedagógicas ali realizadas têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos alunos com deficiência múltipla alvos da investigação. Igualmente, analisaremos como a metodologia de pesquisa-ação pode contribuir ou não para a formação continuada dos docentes participantes.

Nesse sentido, usamos o referencial histórico-cultural fundamentado em Vigotski (1997), sobretudo no que diz respeito à obra *Fundamentos da defectologia*, dedicada aos estudos relacionados ao desenvolvimento de pessoas com deficiências a partir de diferentes áreas do conhecimento. Também dialogamos com autores nacionais e internacionais que têm como base essa matriz teórica. Em âmbito nacional, pesquisadores como Goés (2002, 2008), Goés e Cruz (2008), Pino (2005), Bernardes (2012), Dainêz (2012) e Souza (2013) têm influenciado sobremaneira nossos estudos, mas, em especial, destacamos as pesquisas coordenadas por Smolka e Nogueira (2010, 2011, 2013) junto ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Em âmbito internacional, nossas principais referências são Baquero (2001), Arias Beatón (2005), Fichtner (2012) e Friedrich (2012).

No Brasil, o debate em torno da perspectiva histórico-cultural tem avançado enormemente em diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Educação, a Filosofia, entre outras. Contudo, verificamos que ainda é escassa sua aplicação em pesquisas empíricas relativas à escolarização de alunos com deficiência múltipla, tendo como referência a realidade educacional e social do país. Nesse sentido, enfrentamos enormes desafios, pois ao mesmo tempo em que avançamos no estudo mais geral da teoria histórico-cultural, também somos instados constantemente a analisar problemas, processos e categorias que vão se evidenciando no trabalho de campo e para os quais nem sempre temos respostas teóricas apropriadas ou consolidadas.

Nessa direção, cabe sinalizar que o trabalho coletivo desenvolvido com base na pesquisa-ação contribuiu para refletir sobre tais aspectos, justamente por se caracterizar como um método de investigação científica, concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo (BRAUN, 2012;

ROCHA, 2014). Sua principal característica é a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo da pesquisa e sua interação com os integrantes da equipe de investigação (formada por mim, duas bolsistas de iniciação científica, duas professoras do AEE e uma mestranda). Dessa forma, diferencia-se dos métodos convencionais, que, embora tenham um enfoque qualitativo, resultam em uma postura do investigador distanciada em relação à realidade pesquisada. A pesquisa-ação também favoreceu a coleta de dados por se mostrar uma metodologia flexível ao oferecer condições para um diálogo permanente, agregando contribuições trazidas por cada um dos participantes e permitindo, assim, a elaboração conjunta pela busca de “soluções” para os possíveis problemas encontrados no campo. No entanto, o fato de dar voz aos participantes nos parece uma de seus principais atributos, sobretudo se considerarmos as metodologias tradicionais na área de educação especial, as quais, muitas vezes, falam pelos sujeitos e não com eles.

No que diz respeito aos de coleta de dados, adotamos o registro em diário de campo com base nas observações participantes, a filmagem das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras junto aos alunos com deficiência múltipla, sua interação e as respostas dadas pelos educandos. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com as docentes. Com base nesses procedimentos, a pesquisa de campo foi organizada em dois momentos: a) encontros quinzenais com as professoras e a equipe de pesquisa para discutir suas práticas e o referencial teórico empregado para fundamentá-las; b) observações semanais de campo e filmagens das práticas realizadas pelas professoras junto aos quatro alunos alvos do estudo. Realizamos ao longo da investigação 11 encontros com as professoras e 48 observações com filmagem dos atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais.

As observações participantes foram registradas em diário de campo composto por anotações escritas durante as sessões e após, quando eram acrescentados mais detalhes. Além da descrição dos acontecimentos observados, os registros também focavam informações sobre horários e o tempo de duração dos atendimentos. Esses procedimentos seguiram as orientações de Rocha (2014). As imagens de vídeo, por sua vez, foram transcritas e analisadas à luz da análise microgenética (GÓES, 2000). De acordo com Pletsch e Rocha (2014), essa abordagem dialoga com a perspectiva histórico-cultural e suas características e procedimentos vão ao encontro do perfil dos sujeitos participantes da investigação, os quais apresentavam enormes dificuldades de linguagem ou não eram oralizados. A análise da filmagem na perspectiva microgenética tornou-se um de nossos principais aliados, pois permitiu abordar momentos de interação dos alunos com o ambiente escolar e as especificidades do processo de ensino e aprendizagem. Em outros termos, permitiu-nos observar atentamente expressões faciais, pequenos gestos ou até mesmo

ruídos que, sem a observação participante, poderiam passar despercebidos. As transcrições foram organizadas em vinhetas, de acordo com as sugestões de Pino (2005).

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, ocorreram durante os encontros de discussão com as professoras, que eram instigadas a levantar questões relativas a sua formação e a suas práticas pedagógicas, assim como as dificuldades e os caminhos encontrados. Por exemplo: a) Como você compreende sua prática pedagógica e sua formação profissional? b) Que estratégias podem contribuir para o trabalho educacional com alunos com deficiência múltipla no AEE? c) Qual é a importância do conhecimento de recursos como os das tecnologias assistivas no trabalho com alunos com deficiência múltipla com dificuldades na comunicação e/ou não oralizados? d) Como a perspectiva histórico-cultural tem contribuído para o planejamento e para a elaboração de suas práticas pedagógicas? Com base nas respostas, foi elaborado um roteiro para as entrevistas semiestruturadas, seguindo indicações de Manzini (1990). Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente.

Em relação aos sujeitos participantes, é importante informar que as professoras Ana Clara e Ana Flor possuem formação em Pedagogia com especialização em Educação Especial. A primeira é também especialista em AEE para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Os alunos participantes foram: João (9 anos), Pedro (10 anos), Ana Luiza (18 anos) e José (12 anos), todos com laudo de deficiência múltipla. Os três primeiros não eram oralizados e o último apresentava enormes limitações de linguagem, compreendido, na grande maioria das vezes, somente pela mãe.

Com base na triangulação dos dados coletados por meio de entrevistas, observação participante e imagens de vídeo, foi possível organizar as informações em núcleos temáticos, os quais foram reagrupados e deram origem às categorias de análise, seguindo indicações de Pletsch (2010). Neste artigo, focaremos sucintamente duas dessas categorias: a pesquisa-ação como estratégia de formação continuada de professores do AEE para alunos com deficiência múltipla e o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Muito se tem falado do trabalho docente, da atividade de ensino, da prática do professor. Muito se tem estudado sobre o professor e seu cotidiano, seus saberes e fazeres, suas crenças, sua experiência, seu conhecimento. Muito se tem indagado e comentado sobre as dificuldades, as belezas e as especificidades dessa forma

de relação humana que chamamos ensinar. E apesar de tanto falarmos, ela parece tão enigmática, às vezes de tanto falarmos, às vezes desconcertante, muitas vezes inusitada, em todas as suas (im)possibilidades de acontecimento. (SMOLKA, 2010, p. 107)

Além da falta de clareza sobre os melhores caminhos a serem seguidos no trabalho com alunos com deficiência múltipla no AEE e da falta de conhecimentos teóricos apreendidos na formação inicial e continuada para fundamentar a prática docente, os resultados da pesquisa identificaram uma série de problemas que impactavam negativamente as ações pedagógicas planejadas pelas professoras. Os principais eram os seguintes: a) dificuldades de infraestrutura, materiais e recursos adequados para atender às necessidades educacionais especiais, que são muito específicas para cada aluno com deficiência múltipla; b) problemas relacionados ao transporte adaptado público e/ou escolar para que os alunos chegassem à escola; c) falta de articulação do sistema educacional com o sistema de saúde, uma vez que muitos alunos com essas deficiências sofriam com convulsões e apneias sem terem o acompanhamento clínico necessário; d) falta de acesso a recursos tecnológicos necessários para o trabalho com alunos com graves deficiências, especialmente para auxiliar no desenvolvimento da comunicação. Ademais, a pesquisa também evidenciou a falta de: a) conhecimentos específicos dos professores para efetivar atividades pedagógicas que promovessem o desenvolvimento desses alunos; b) articulação entre o trabalho do professor da sala de recursos multifuncionais e da classe comum; c) clareza sobre o papel do professor do AEE para alunos com deficiência múltipla.

Sobre a falta de conhecimentos, as entrevistas realizadas com as professoras indicaram que o projeto impactou de forma positiva as práticas desenvolvidas por elas, pois, além de fundamentar teoricamente suas ações, auxiliou na identificação de recursos da área de tecnologias assistivas e, a partir desta, de comunicação alternativa e ampliada. Para os estudos nessa área, foram abordados nos encontros quinzenais textos de autores como Deliberato, Gonçalves e Macedo (2009), Nunes *et al.* (2011) e Rocha (2014). O conceito de tecnologia assistiva adotado seguiu as orientações oficiais que a caracterizam como uma área do conhecimento interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços cujo objetivo é promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007). Ao passo que a comunicação alternativa e ampliada foi entendida, segundo Nunes *et al.* (2011, p. 6-7), como uma das áreas das tecnologias assistivas que:

Envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética e tridimensionais como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros como meios de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral.

Vale lembrar que as Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009, art. 13) definem como uma das atribuições do professor do AEE “VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”.

De acordo com as professoras participantes, o reconhecimento e a aquisição de recursos da área de comunicação alternativa e ampliada, com o apoio financeiro do projeto, favoreceram suas práticas pedagógicas junto aos alunos. Ressaltaram também que as contribuições desses recursos são muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento educacional e social dos educandos com dificuldades ou limitações na linguagem oral.

Em que pese à contribuição do projeto, durante a pesquisa ficou evidente que, apesar das garantias legais (BRASIL, 2008; 2009), as salas de recursos multifuncionais (pertencentes ao AEE) funcionavam e atendiam os alunos com comprometimentos graves, em sua maioria, muito mais com base nos esforços pessoais das professoras do que na solidez das políticas públicas dirigidas para esse atendimento. Ou seja, mesmo sendo multifuncionais, as salas eram precárias e não atendiam as necessidades e as demandas mínimas. Pudemos constatar que a elaboração das pranchas de comunicação alternativa era realizada pelas professoras em suas casas, já que se fazia necessário o acesso a impressoras com tinta, o que significava trabalho extraescolar e custeado com seu salário. A esse respeito, parece-nos que existe um enorme distanciamento entre as diretrizes federais e sua implementação nos municípios. A precariedade e/ou não funcionamento desse atendimento também foram evidenciados na pesquisa de doutorado de Souza (2013), realizada em Campinas (São Paulo), ao relatar a trajetória escolar de Alan. As contradições, os problemas e os desafios a serem enfrentados pelos governos federal e municipais para efetivar com qualidade a implementação do AEE são enormes. Esse é um dos resultados da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial – Oneesp –, que desde 2011 tem mapeado e analisado o AEE em salas de recursos multifuncionais de 16 estados do país, com a participação de mais de 200 pesquisadores (MENDES, 2014).

Em relação à falta de conhecimentos teóricos para fundamentar as práticas pedagógicas das professoras, selecionamos artigos científicos sobre conceitos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, tais como internalização, sentido, significado, compensação

e mediação. Ênfase maior foi dada aos conceitos de mediação e compensação. Considerando a extensão deste artigo, não será possível aprofundá-los aqui. Contudo, cabe retomar, mesmo que sucintamente, o entendimento dos participantes da investigação acerca da compensação. Com base na leitura de Vigotski (1997), o conceito foi definido como uma estratégia para criar condições e estabelecer interações que possibilitem o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. Em outras palavras, para os participantes da investigação, a compensação ocorre a partir da interação social e da intervenção pedagógica. Para Vigotski (1997), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Essa ideia constitui o núcleo de suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VIGOTSKI, 1997, p. 14). Um dos relatos coligidos durante uma das reuniões de estudo mostra o entendimento da professora sobre a compensação e sua relação com o desenvolvimento:

A nossa intervenção pedagógica envolve diferentes dimensões que afetam o desenvolvimento. Lembrando que somos seres humanos afetados pelos sujeitos e que nós também os afetamos, assim conseguimos propiciar a intervenção e a compensação para que eles possam fazer internalizações e, em seguida, desenvolver-se. Mas isso só é possível com uma ação sistematizada e planejada.¹

Nessa perspectiva, a partir da reflexão colaborativa com as professoras do AEE, discutimos como esse e outros conceitos poderiam afetar (positivamente ou não) a construção e a internalização dos conteúdos científicos (entendidos como as aprendizagens formais ensinadas na escola), seus sentidos e significados por parte dos alunos com deficiência múltipla. O conceito de internalização foi entendido como “algo que fazemos com tudo aquilo que ouvimos e a que prestamos atenção, mas a apropriação exige que aquilo a que se prestou atenção seja tornado próprio do pensamento e da consciência de quem se apossa do conhecimento” (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 708).

Como pudemos depreender dos encontros, as professoras mostraram maior entendimento sobre o conceito de compensação a partir das mediações pedagógicas junto aos alunos. Igualmente, sinalizaram como positivo o uso de recursos (aqui denominados de ferramentas externas) para possibilitar aos educandos o desenvolvimento da comunicação. Cabe destacar que o conceito de mediação foi considerado essencial para entender o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem. Com base nas discussões com a equipe de pesquisa, também foi ressaltado que, diferentemente do que haviam entendido até aquele momento, a

¹ Registro em diário de campo em 5/6/13, disponível no banco de dados do grupo de pesquisa.

mediação pode ocorrer no processo de ensino e aprendizagem sem a presença visível ou a participação imediata do outro, por meio da representação mental ou simbólica, como mostraram Smolka e Nogueira (2002).

As entrevistas também revelaram que as professoras veem sua prática como positiva, mas defendem um planejamento e intervenções mais sistemáticas de forma colaborativa com o ensino comum. A falta de ações mais sistematizadas nos diferentes espaços educacionais frequentados por esses sujeitos, segundo elas, acaba fragilizando o desenvolvimento dos alunos, que, em função de suas especificidades, precisariam de maior intervenção. Também ficou claro que os sujeitos demandavam práticas e ações relacionadas ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, percepção e atividades da vida cotidiana que não se efetivavam no espaço da sala de recursos multifuncionais, já que as atividades ocorriam duas ou três vezes por semana durante uma hora somente.

As docentes foram firmes ao afirmar que era impossível atender as diretrizes federais que exigiam ações inexecutáveis na prática, dada a falta de carga horária disponível para desenvolver propostas individualizadas de ensino (o plano de AEE), de tempo para realizar planejamentos conjuntos com as professoras do ensino comum e de condições e de tempo para realizar parcerias externas à instituição escolar, entre outros afazeres indicados nas já mencionadas Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009). Sobre tal realidade, as professoras chegaram a questionar o modelo de escola e de atendimento especializado oferecido no AEE. Em outros momentos, sugeriram que a forma pela qual as políticas de inclusão têm sido implementadas não contribui ou contribui muito pouco para o desenvolvimento de alunos com deficiência múltipla. De fato, ainda não temos pesquisas longitudinais com avaliações sobre o impacto dessas propostas no caso específico aqui abordado.

Diante do exposto, é possível afirmar que a pesquisa revelou diferentes dimensões sobre o trabalho de duas professoras do AEE com alunos com deficiência múltipla. Também mostrou que, para superar o distanciamento entre a realidade local e as políticas federais, a metodologia de pesquisa-ação é uma ferramenta interessante na formação continuada.

Projetos e práticas de formação continuada que considerem metodologias como a pesquisa-ação ou a pesquisa-intervenção são mais efetivas, pois garantem aos profissionais participantes condições para refletirem sobre suas demandas e construam de forma colaborativa e fundamentada novas possibilidades de ensino e aprendizagem, estimulando, assim, os docentes a refletirem sobre seus próprios processos formativos. O uso da pesquisa-ação como possibilidade e ferramenta de formação continuada também foi indicado na pesquisa de Glat e Pletsch (2012).

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO AEE

Um desenvolvimento não é garantido pelas aprendizagens, pois, com efeito, o processo escolar tem seus encadeamentos, sua lógica e sua organização complexa que lhes são próprias. Os ensinamentos se desenvolvem em função de um planejamento determinado anteriormente, de uma maneira sequencial, na forma de lições, de deveres, que são organizados segundo os diferentes campos e materiais a ensinar. É essa organização que Vigotski tem em vista quando ele caracteriza as leis da aprendizagem. (FRIEDRICH, 2012, p. 111)

Historicamente, os alunos com deficiência múltipla não tiveram acesso a processos de ensino e aprendizagem, especialmente por serem vistos como incapazes. Muitas dessas pessoas ficavam confinadas em casa sem acesso a qualquer intervenção educacional. Felizmente, essa realidade tem mudado nos últimos anos graças aos avanços científicos e à ampliação dos direitos educacionais das pessoas com deficiências em geral.

Nosso objetivo agora é trazer alguns elementos sobre as implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos e seu conseqüente desenvolvimento. Iniciamos tratando dos processos psicológicos superiores entendidos como aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano (FICHTNER, 2010) – tais processos são construídos e (re)construídos com base no uso de instrumentos e de signos ao longo da vida do sujeito (PINO, 2005). São as ações, entre outras, que envolvem a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a abstração e o pensamento generalizado, as quais, na perspectiva vigotskiana, são necessariamente desenvolvidas por meio da intervenção educacional.

Os avanços no desenvolvimento de habilidades tanto sociais quanto acadêmicas em alunos com comprometimentos severos em exposição à educação adequada e qualificada foram tema de artigo recente de Kassar (2013). A autora chama nossa atenção ao argumentar que a “questão não é exatamente onde os alunos aprendem, visto que indivíduos estão sempre aprendendo; [...] a questão é que oportunidades lhes são oferecidas” (KASSAR, 2013, p. 155). Nesse caso, mais do que em outras deficiências, o sujeito não pode ser rotulado pelo que ele não faz (não anda, não fala, não se comunica, etc.), deixando de lado suas possibilidades, as quais, mesmo quando consideradas elementares, primárias ou repetitivas, envolvem processos psicológicos complexos. Afinal, o ser humano não apenas é ou está, mas se constitui como um vir a ser.

A esse respeito, novamente em diálogo com Kassir (2013), compreendemos que esse processo ocorre por meio da interação social, ainda que em um primeiro momento os aspectos biológicos sejam predominantes. Corroborando essa perspectiva, o desenvolvimento de alunos com comprometimentos severos passa pelo reconhecimento de suas especificidades para se apropriar da cultura por meio de diferentes instrumentos sociais e psicológicos, sem desconsiderar a individualidade humana e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, as possibilidades de incorporação da cultura pelas pessoas com deficiência múltipla – especialmente aqueles que envolvem operações simbólicas – dependem das interações estabelecidas entre professor e aluno e/ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dessas práticas em si e de suas condições concretas de vida (materiais, orgânicas e psicológicas). Portanto, para que possibilitem aos alunos com deficiência múltipla desenvolver novas formas de funcionamento mental, as atividades escolares devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. Souza (2013) reforça essa visão ao sustentar que o processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência passa pelo oferecimento de um currículo que privilegie ações que tenham sentido e significado e que possibilitem aos alunos a construção de uma rede conceitual cognitiva, motora, afetiva e linguística. Para tanto, cabe mencionar que, em muitos casos, os sujeitos precisam de apoios permanentes para além dos oferecidos atualmente pelo modelo escolar brasileiro. Mais uma vez destacamos a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar, assim como as atividades de estimulação precoce das quais têm oportunidade de participar.

Evidenciar como esse processo ocorre em alunos com deficiência múltipla requer analisar detalhes (muitas vezes vinculados a gestos e expressões faciais), sobretudo nos casos em que não há oralização. Outro aspecto que impacta o desenvolvimento de alunos com graves comprometimentos é o modo como os enxergamos e as expectativas que temos sobre eles e seu desenvolvimento. Dainêz (2012), ao contar as histórias/trajetórias escolares de Guilherme e André, problematiza a relação entre o fazer pedagógico dirigido a esses alunos, o impacto das concepções sobre seu desenvolvimento e as possibilidades encontradas por eles para “compensar” suas especificidades.

Nos casos que analisamos, as dificuldades de comunicação exigiram sensibilidade para reconhecer e mensurar, com base nas filmagens, os indícios do desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Vale dizer que “nas relações de ensino, o professor mostra, aponta, desenha, indica, e o aluno, participando da atividade de ensinar, elabora processos conceituais, produz conhecimento na e pela linguagem” (SMOLKA, 2012, p. 10). Por sua vez, Kassir (2013, p. 101) considera que

a linguagem age “como instrumento da atividade psicológica, também contribuindo para a alteração e o desenvolvimento do pensamento”. Ou seja, o papel da linguagem é fundamental para que ocorra a transformação do pensamento situacional (fortemente impregnado pela experiência vivida) em pensamento conceitual (relacionado ao desenvolvimento do conceito que implica generalizações e abstrações). Vale lembrar que os conceitos científicos ganham novas configurações e vitalidade a partir das experiências vividas. Isto é, os conceitos científicos vão se concretizando e transformando no enlace com os conceitos espontâneos (GÓES; CRUZ, 2006; BERNARDES, 2012).

Durante a realização da pesquisa, o conceito de linguagem (como possibilidade de comunicação) e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem foi objeto de nossas discussões. Em determinado momento, a reconhecemos como uma forma de compensação desenvolvida por meio das relações entre as dimensões sociais, psicológicas e biológicas. Lembrando que, ao assumirmos a natureza social do desenvolvimento humano, também assumimos que sua dimensão orgânica é “impregnada pela cultura e marcada pela história” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 80). Com base nos estudos de Vigotski (1997), como exemplos de compensação, mencionamos que para o cego o mecanismo acionado é o aprendizado do Braille, ao passo que para o surdo é o aprendizado de Libras. Ambos são recursos aprendidos que atuam na organização do pensamento e da linguagem. No caso dos alunos com deficiência múltipla, a principal ferramenta de compensação pode ser considerada a linguagem (falada ou com uso de símbolos alternativos), mediante a interação e os enunciados e desafios propostos aos sujeitos. Isto é, o “pensamento não se reflete na palavra, realiza-se nela” (VIGOTSKI, 2001, p. 342). Os trechos a seguir mostram indícios do entendimento pelos alunos das propostas educativas dirigidas a eles:

A atividade iniciou-se com a professora contando a história dos “Três porquinhos”. Ela narrava a história com extrema riqueza de detalhes em sua expressão facial. Todas as vezes que assoprava, imitando o lobo, Pedro ria a ponto de dar gargalhadas. Houve também momentos em que interagiu, emitindo alguns sons e apertando os olhos. À medida que ia contando as casas da história, a professora colocava pinos no plano inclinado a fim de fazer interface com as quantidades. [...]. Foram utilizadas miniaturas, bichos de pelúcia e gravuras durante a contação. Muitas vezes ele interagiu sorrindo com os sons engraçados que a professora fazia. (Registro em diário de campo em 5/6/2013, disponível no banco de dados do grupo de pesquisa)

A professora mostrou *slides* com símbolos do sistema PCS. Iniciou com uma imagem de uma pessoa zangada e perguntou se José estava assim. Ele respondeu que sim balançando a cabeça e sorrindo. (Vinheta transcrita com base nas imagens de vídeo realizadas em 19/6/2013, disponível no banco de dados do grupo de pesquisa)

Apesar do reconhecimento dos indícios da participação dos educandos – por meio de sorrisos, gestos e olhares com o uso de diferentes recursos –, ressaltamos que o conceito de compensação merece mais discussão, inclusive sobre sua gênese e as referências usadas na elaboração de Vigotski nos anos 1920 e 1930. Também se faz necessário ampliar observações e pesquisas como as aqui apresentadas de forma longitudinal, com o objetivo de obter mais informações para avaliar a relação entre os indícios apresentados pelos sujeitos, o desenvolvimento de processos psicológicos superiores e a compensação da condição orgânica por meio de signos ou ferramentas externas como a comunicação alternativa. Essa ressalva é pertinente, pois, assim como a Dainêz e Smolka (2014, p. 4), preocupa-nos a naturalização sofrida pelo conceito, que se define como a “compensação social do defeito orgânico; a deficiência precisa ser compensada”. Dessa forma, segundo as autoras, deslocam-se os princípios, os argumentos e o potencial analítico sobre o desenvolvimento humano presente nas proposições vigotskianas.

Dando continuidade ao debate, como os sujeitos do estudo não oralizavam a compensação (ou indícios de), também foram observados com o uso de ferramentas externas, no caso das pranchas de comunicação alternativa, as quais possibilitaram aos sujeitos interagir e comunicar-se, bem como evidenciar a apropriação de conceitos e conteúdos sociais. José, por exemplo, realizou atividades matemáticas (adições e subtrações) com o auxílio do computador e um ponteiro adaptado no dedo (construído pelas professoras) para conseguir digitar. Nesse sentido, com o uso dos recursos tecnológicos foi possível ao sujeito “internalizar atividades socialmente organizadas pela fala” (BAQUERO, 1998, p. 27). A importância da linguagem e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem foi destaque no depoimento dado por uma das professoras:

Temos aprendido o quanto a linguagem é fundamental para a aprendizagem. Assim, se o meu aluno não pode falar e eu sei que a linguagem é muito mais do que isso, preciso encontrar formas de ele desenvolvê-la. Neste ponto, vejo que a comunicação alternativa ajuda muito, não só para os sujeitos poderem “falar”, mas também raciocinar. (Gravação em áudio realizada em 13/11/2013, disponível no banco de dados do grupo de pesquisa)

Vale mencionar que, em alguns casos, a apropriação do significado de palavras como “sim” e “não” é fundamental para que alunos com essas deficiências possam fazer escolhas básicas na vida, tais como decidir o que desejam comer e vestir. Esses conhecimentos, em grande medida, não são considerados formais (aqueles ensinados e aprendidos na escola), mas argumentamos que, para esses alunos, representam um primeiro passo para a aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos e bens culturais historicamente produzidos. Em outros termos:

Somente quando a linguagem corresponde a algo vivenciado, que pode ser significado, ocorre a verdadeira compensação, pois aí a linguagem propicia a formação de conceitos, contribui para o pensamento generalizante e para a construção das funções mentais superiores. (GÓES, 2002, p. 104)

Por isso, temos defendido que o próprio conceito de aprendizagem, sobretudo nos casos mais graves de deficiência, seja ampliado para além dos processos formais de escolarização (os chamados conceitos científicos), possibilitando a esses sujeitos formas de participação e interação com o meio social para que desenvolvam novos modos de ser e agir. Essa defesa se faz possível por meio da análise dos processos psicológicos superiores na perspectiva histórico-cultural, anteriormente apresentada; ou, ainda, com base nas indicações de Góes e Cruz (2006, p. 41) ao defenderem que “ensinar os conhecimentos sistematizados e culturalmente valorizados é compromisso da escola. Contudo, quando agregamos a noção de sentido, esse compromisso se expande, abrangendo diversas formas de trabalho sobre o campo da significação”. Atuar pedagogicamente nessa direção nos parece uma das possibilidades do trabalho a ser promovido no AEE de forma colaborativa com o ensino comum para alunos com deficiência múltipla, sem desconsiderar as dimensões que envolvem o currículo e as aprendizagens formais. Até porque, por exemplo, a apropriação de numerosos conceitos que são aprendidos apenas na interação social com o outro por uma pessoa sem especificidades no desenvolvimento já não ocorre ou ocorre de forma muito incipiente em pessoas com deficiências, especialmente as mais acentuadas, que necessitam de intervenções pedagógicas específicas com instrumentos e signos diversificados.

Para instigarmos a reflexão a respeito, vale retomar a questão posta por Mendes e Silva (2014): ao propalarmos os discursos de inclusão escolar, em especial, os referidos aqui aos sujeitos com deficiência, e paralelamente estabelecermos a “substituição” dos conhecimentos acadêmicos por conhecimentos sociais e inclusivos, estaremos contribuindo para modificar o conhecimento escolar a ser ensinado?

Esperamos que as reflexões propostas por este artigo possam instigar pesquisadores a realizarem novas investigações, com metodologias longitudinais, para avaliar o desenvolvimento de alunos com deficiência múltipla considerando a diversidade e a multiplicidade de formas, relações e caminhos possíveis para promovê-lo, além dos impactos das políticas de educação inclusiva e do AEE como único modelo de suporte pedagógico. Tais estudos necessariamente precisam levar em consideração também os avanços tecnológicos e as adversidades sociais nas quais vive grande parcela dessa população no país.

Para concluir, apesar das indicações positivas da pesquisa no que se refere ao trabalho realizado pelas professoras no AEE dirigido a alunos com deficiência múltipla, os dados evidenciaram que, para além desse atendimento, nesses casos seria importante, ainda, oferecer uma rede de apoio com diferentes profissionais (como terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, entre outros), a qual, todos sabemos, o sistema público oferece precariamente ou não oferece. As famílias em condições econômicas mais favoráveis pagam por esses serviços, mas isso não é possível para a maioria esmagadora das demais famílias brasileiras. Para que de fato e de direito as pessoas com deficiência múltipla tenham garantido seu desenvolvimento, é necessário que o Estado ofereça recursos materiais e humanos e, sobretudo, intervenções pedagógicas precoces e qualificadas. Para tal, é indispensável que os professores tenham acesso a conhecimentos que possibilitem uma formação que reconheça a complexidade e as possibilidades do ser humano por meio da apropriação da cultura.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Joana de J. de; SMOLKA, Ana Luiza B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out./dez. 2012.
- ARIAS BEATÓN, Guillermo. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005. 297 p.
- BAQUERO. R. *Vygostky e a aprendizagem escolar*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 167 p.
- BERNARDES, Maria Eliza M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2012. 231 p.
- BRASIL. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC, 2009.
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- _____. Comitê de Ajudas Técnicas. ATA V. 2007. Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp>. Acesso em: jan. 2014.
- _____. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.

BRAUN, Patrícia. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 324 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

DAINÊZ, Débora. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2012. 119 p. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

DAINÊZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de J.; MACEDO, Eliseu C. de. *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2009. 364 p.

FICHTNER, Bernd. *Introdução à abordagem histórico-cultural de Vygostky e seus colaboradores*. Disponível em: <www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=226>. Acesso em: dez. 2012. (Seminário de Pesquisa)

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski – mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. 128 p.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio R. et al. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T.; REGO, Teresa C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-116.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, v. 20, p. 9-25, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 50, p. 31-45, maio/ago. 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana L. F. de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KASSAR, Mônica de C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 151-172.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Edição especial.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MASINI, Elcie F. S. Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências sensoriais múltiplas. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 19, n. 18, p. 64-72, 2011.

MENDES, Enicéia G. *Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp)*. Disponível em: <www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=957&d=0>. Acesso em: jan. 2014.

MENDES, Geovana M. L.; SILVA, Fabiany de C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 22, n. 80, ago. 2014.

NUNES, Leila R. O. de P. et al. (Org.). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. São Paulo: ABPEE, 2011. 193 p.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. V. S. Vigotsky*. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

PLETSCH, Márcia D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010. 279 p.

PLETSCH, Márcia D.; ROCHA, Maíra G. de S. da. A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na educação especial. In: NUNES, L. R. d'Oliveira de P. *Metodologia de pesquisas em educação especial*. São Paulo: ABPEE, 2014. No prelo.

ROCHA, Maíra G. de S. da. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural*. 2014. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEDuc, UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza B. Prefácio. In: FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski – mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 7-10.

_____. Ensinar a significar: as relações de ensino em questão ou (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. 268 p.

SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. 203 p.

_____. *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. 239 p.

_____. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T.; REGO, Teresa C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

SOUZA, Flávia F. de. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas V*. Madrid: Visor, 1997.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

MÁRCIA DENISE PLETSCH

Professora adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ –, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil; Jovem Cientista do Nosso Estado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj
marciadenisepletsch@gmail.com

ESCRITA DE RESUMOS E ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

ANA MARGARIDA DA VEIGA-SIMÃO

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

REJANE FLOR MACHADO

RESUMO

Com este estudo, que se situa na articulação de áreas das ciências humanas, quer-se verificar se autores de resumos evidenciam em seus textos conhecer as características desse gênero discursivo e se mostram competência autorregulada ao fazê-lo. Primeiramente, foram analisados 24 resumos, realizados por candidatos ao mestrado de uma instituição de ensino federal. Para isso, construiu-se um instrumento de análise e de ponderações quantitativas, procurando melhor expressar os resultados. Dos 24 resumos analisados, cinco foram considerados compatíveis com uma produção escrita, por expressarem semanticamente propriedades de leitura e de organização discursiva; 13 não apresentaram as propriedades esperadas; outros seis apresentaram problemas graves, como cópia do trabalho original. As análises foram alicerçadas pelo construto da autorregulação da aprendizagem e por teorias linguísticas discursivas.

WRITING SUMMARIES AND STRATEGIES OF SELF-REGULATION OF LEARNING

ABSTRACT

This study, in the Human Sciences area, aims to verify if authors of abstracts attempt, in their texts, to understand the features of this discursive genre, and if they show self-regulated ability to do so. First, twenty-four abstracts written by master degree students of a federal university were analyzed. An instrument of analysis and quantitative considerations was better. From twenty-four abstracts analyzed, five were considered compatible with a written production, as they expressed semantic properties of reading and discursive organization; thirteen abstracts did not present the expected features; and, the other six had serious problems, such as plagiarizing the original work. The analysis was based on the construct of self-regulation of learning and discursive linguistic theories.

READING • WRITING • SELF-REGULATION • SUMMARIES

ESCRITURA DE RESÚMENES Y ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

RESUMEN

Con este estudio, que se sitúa en la articulación de áreas de las ciencias humanas, se pretende verificar si autores de resúmenes ponen de manifiesto en sus textos si conocen o no las características de tal género discursivo y si muestran competencia autorregulada al hacerlo. En primer lugar se analizaron 24 resúmenes, realizados por candidatos a la maestría de una institución educativa federal. Para ello se construyó un instrumento de análisis y de ponderaciones cuantitativas, a fin de tratar de expresar mejor los resultados. Entre los 24 resúmenes analizados, cinco fueron considerados compatibles con una producción escrita, porque expresaban semánticamente propiedades de lectura y de organización discursiva; 13 no presentaron las propiedades esperadas; otros seis manifestaron problemas graves, como copia del trabajo original. Los análisis contaron con el soporte del constructo de autorregulación del aprendizaje y de teorías lingüísticas discursivas.

LECTURA • ESCRITURA • AUTORREGULACIÓN • RESÚMENES

HÁ, COMO SE SABE, TENTATIVAS DE DAR CONTA DA CARACTERIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO de textos/discursos¹ desde há muito tempo. Incluem-se nessas ações trabalhos relacionados à literatura, à dramaturgia, à história e à filosofia política. Estudos de gêneros textuais também estiveram presentes nessas áreas, alguns profundos o bastante para perdurarem até nossa época. Se, por um lado, as categorizações desses discursos, ao longo do tempo, foram objetos de reformulações, porque o fenômeno passou a ser visto sob novas abordagens, por outro lado, as mudanças categoriais são fruto da própria instabilidade e efemeridade dos discursos, enquanto categorias e/ou tipologias. Os discursos vão se modificando – aglutinam-se, expandem-se, interconectam-se, mesclam-se – ou desaparecendo, dando lugar a outros gêneros que melhor expressem as situações comunicativas e sociais como um todo. No Brasil, o interesse pelos estudos dos gêneros textuais/discursivos multiplicou-se após a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN – (BRASIL, 1997), que, em uma abordagem bakhtiniana, tomou o gênero como uma noção central no estudo da linguagem, ampliando o campo de definição desse fenômeno.

Os gêneros textuais se materializam em uma diversidade quase infinita de textos. Qualquer atividade de leitura e de escrita, tenha ela finalidade formadora ou informativa, requer de seus leitores ou escritores, ao se mobilizarem em prol do apreender ou do fazer em termos de sentido, o reconhecimento do texto como pertencente a um gênero e tendo uma funcionalidade social. É pertinente nesse sentido a seguinte

¹ Fala-se em texto e em discurso neste trabalho indistintamente, embora se tenha certeza de estar no campo do discurso, lugar em que se deve eliminar a dicotomia entre *langue* e *parole*. Vê-se o texto como o tecido linguístico do discurso (SEGRE, 1989); um é parte do outro.

afirmação de Brandão (2001, p. 18): “uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferenciada, em que, qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação”. Para ratificar essa posição, conforme a autora, devem-se reconhecer “tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução” (BRANDÃO, 2001, p. 18). Esse reconhecimento é que permite o uso de um instrumental adequado de acordo com os propósitos comunicativos. Assim, a percepção da heterogeneidade dos discursos encaminha uma necessidade: a de identificá-los. Para isso, estabelecem-se formas de análise desses discursos e critérios para sua classificação, quer-se colocá-los em categorias, tendo sempre o intuito de melhor compreendê-los.

Frequentemente, a categorização de textos é vista como uma atividade cognitiva espontânea do sujeito. É o que diz Adam (1992, 2008), também comentado por Brandão (2001, p. 22):

A categorização e as categorias são elementos fundamentais na maior parte do tempo inconscientes, de nossa organização da experiência. Sem a existência de categorias textuais nossa apreensão dos enunciados produzidos seria provavelmente prejudicada: seríamos submersos pela diversidade absoluta, por uma impressão caótica que as regularidades sintáticas certamente não compensariam.

Entende-se que há propriedade no que diz Adam (1992), ao mesmo tempo em que se pondera que a categorização, por ser uma generalização, uma abstração, faz apelo a estratégias para sua concretização. Essas estratégias, pressupõe-se, antecipam o uso de processos autorregulatórios. Com essas considerações, tem-se o propósito de inter-relacionar as especificidades dos discursos e a autorregulação da aprendizagem.

Por outro lado, é preciso pensar também por que houve preocupação com o resumo em detrimento de outros gêneros discursivos. Apontam-se dois motivos que, considerados como relevantes, levaram as autoras a dar preferência ao resumo. Em primeiro lugar, porque o estudo que se faz não se encerra nesta etapa. Faz-se aqui um levantamento de dados que se pressupõe poder ajudar a construir um programa de intervenção para estimular os alunos/acadêmicos das instituições em que se trabalha, e quiçá outras, a melhorarem seu desempenho na escrita e na leitura, por meio do desenvolvimento de estratégias e de processos autorregulatórios adequados às tarefas do domínio da linguagem. Resumir contém em seu bojo ideias de macroestrutura, condensação, hierarquização, fidelidade, reescritura, criação, etc., o que o torna bastante complexo. São ponderações que se fazem tendo em vista uma análise frontal desse gênero discursivo. Se ainda esse gênero for observado

transversalmente, pode-se ver que há numerosas e complexas atividades que exigem daqueles que querem melhor conhecer esse gênero discursivo/textual um esforço de observação e de pesquisa bibliográfica que possa alimentar a reflexão. É difícil pensar em outro texto que contenha em si tantas propriedades e que exija competências plurais para sua realização, razão para a escolha que se fez aqui.

Um segundo ponto que se indica como justificativa para a escolha do resumo como gênero de estudo é o fato de os alunos terem obrigação de dominar as informações e os conhecimentos que fazem parte de suas atribuições acadêmicas. O resumo nesse caso vem em seu socorro para garantir uma boa retenção desse conhecimento. Nessa mesma esteira está o resumo como instrumento de avaliação. Quando se quer saber se os alunos possuem conhecimentos prévios de temas que se veem como fundamentais para outras aquisições, é o resumo que parece retratar com mais evidência a existência e a profundidade desse conhecimento.

AUTORREGULAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Sobre os estudos da autorregulação da aprendizagem, vale destacar que, nos últimos 30 anos, esse construto tem sido investigado e passado a ser foco de pesquisas relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à prática educativa (MONTALVO; TORRES, 2004). A expressão “autorregulação da aprendizagem” ganhou espaço na década de 1980. O conceito que lhe subjaz dá ênfase à necessidade de autonomia e de comprometimento dos alunos na condução de seu projeto de aprender. Pode-se definir a autorregulação da aprendizagem como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem objetivos que nortearão sua aprendizagem por meio de monitoramento, controle e regulação da cognição, da motivação e do comportamento com o intuito de alcançar esses objetivos (ZIMMERMAN, 2013). É preciso capacitar os alunos com estratégias de autorregulação da aprendizagem, procedimentos importantes, mas não suficientes. É necessário também que esses comportamentos estratégicos sejam aplicados pelos alunos em suas práticas, para que a qualidade das aprendizagens deles decorrentes seja incrementada (ROSÁRIO et al., 2008; MACHADO; FRISON, 2012).

Vive-se atualmente em uma sociedade cada vez mais aberta e complexa, que mostra necessidades crescentes em termos de ensino, a fim de que seja “dirigida para promover aptidões e competências e não só conhecimentos fechados ou técnicas programadas” (VEIGA-SIMÃO, 2004, p. 45). Nesse sentido, a alternativa de trabalhar com o construto da autorregulação da aprendizagem se justifica porque ela envolve a preocupação com a aprendizagem real, com a apropriação dos conhecimentos necessários para a vida pessoal e profissional. A premissa que

acompanha esse construto é que o conhecimento constrói-se na medida em que o sujeito é provocado a desenvolver competências que possam regular e controlar a cognição, a metacognição, a motivação e o comportamento, com o intuito de alcançar objetivos em uma atuação autônoma (ROSÁRIO et al., 2008). Isso significa que não basta apenas promover espaços de reflexão e apreensão de conhecimento se as aprendizagens não forem sistematizadas pelo próprio sujeito.

De acordo com essa abordagem, Zimmerman (2009, 2013) apresenta três fases cíclicas fundamentais na apropriação e no controle do processo de aprendizagem por parte do estudante. Na primeira fase, antevisão e planejamento estratégico definem o quadro de ação para determinada tarefa. O estudante estabelece metas e avalia sua competência para realizá-las. Nessa fase, são importantes a modelagem social e a autoeficácia. Na segunda fase, a de execução, o controle volitivo e a automonitorização desempenham um papel crucial no processo, acompanhados pelo *feedback* do professor. Na terceira fase, a de autorreflexão, o estudante avalia o processo, os objetivos traçados e os resultados alcançados para a tarefa, fazendo ajustes ou alterações no processo e nas futuras tarefas. Assume-se um movimento cíclico entre as diversas fases, num processo interfases.

ESCRITA

A escrita não tem sido uma área de muito investimento tanto nos estudos e pesquisas de investigadores da área da psicologia da educação (MALPIQUE; VEIGA-SIMÃO, 2012) quanto da linguagem. Tornar os alunos escritores mais autorregulados implica promover situações que lhes permitam compreender que a escrita é um instrumento de comunicação que exige aprendizagem pessoal e social. Devem perceber que, para fazer um bom resumo, por exemplo, precisam contemplar as ideias principais, sem fazer uso de ideias acessórias, o que exige do escritor domínio da leitura e da escrita. Não esquecendo que as preocupações relacionadas à escrita de resumos decorrem também das características do contexto no qual ele está inserido.

A escrita é, sem dúvida, reconhecida por seu valor como forma de interação em muitos espaços da sociedade, mas principalmente em contextos educativos. A escrita exige de quem escreve conhecimentos que vão desde níveis microestruturais (correção ortográfica, morfológica, semântica, sintaxe) até níveis macroestruturais (tipologias de texto, coerência e coesão, pontuação e paragrafação), destaques também feitos por Malpique e Veiga-Simão (2012).

Na década de 1980, principalmente, e em parte da década de 1990, Hayes e Flower (1986) desenvolveram um modelo de escrita, contando com um adjutório que é o protocolo da escrita. Os dados coletados e analisados desse modelo inovador permitiram aos autores fazer

uma série de afirmações e pressuposições sobre a escrita, que ainda se sustentam e que podem ajudar a ver melhor seu processo de funcionamento, como os problemas que essa modalidade de linguagem traz para os que a utilizam e os modos de agir e interagir dos sujeitos com a linguagem escrita. Esses estudos podem ajudar a solucionar ou minimizar os problemas colocados pela escrita nas instituições de ensino. A partir de suas pesquisas, Hayes e Flower (1986) passam a ver o processo de escrita como uma ação com objetivos definidos e com complexidade do tipo problema-solução. O processo, conforme o modelo, constitui-se de um *plano de escrita* – o que fazer e como fazer; da *transformação* desse plano em texto – escrever tendo presente a convenção; e da *revisão* – tentar melhorar o texto. Segundo os autores, o processo é recursivo, mas não é linear. Eles procuraram, nesse estudo, salientar as diferenças que observavam entre novos escritores e escritores mais experientes. Os novos, entre os quais se encontram as crianças e os alunos do ensino mais elementar, estão na contraparte dos escritores experientes. Ao longo do desenvolvimento do modelo, os autores foram observando que os dois segmentos recém-apontados – autores novos e autores experientes – utilizam-se de um mesmo modelo. As diferenças em termos de proficiência residem no modo de utilizá-lo, com vantagens para os mais experientes. Estes, de acordo com Hayes e Flower (1986), usam um modelo que designam *transformador do conhecimento*, o que pressupõe, no momento da escrita, planejamento objetivo e recursivo e seleção de ideias principais que guiem o planejamento e a integração da informação.

Bereiter e Scardamalia (1987) levam a classificação de Hayes e Flowers a outras considerações. Um escritor mais maduro, que equivaleria ao *autor experiente* de Hayes e Flower (1986), usa o modelo, conforme pressupõem Bereiter e Scardamalia (1987), de forma diferente dos escritores menos experientes. Enquanto estes últimos usam um modelo em que a ativação na memória é imediatamente seguida do dizer, sem elaboração, os escritores maduros elaboram seu dizer segundo o modelo que os autores intitulam de *transformação do conhecimento*. Assim, para Bereiter e Scardamalia (1987), em conformidade com esse novo modo de classificar que sustentam, as tarefas de escrita são direcionadas para a solução de problemas e o estabelecimento de objetivos. Os resultados vêm em uma escrita repetidamente repensada, reelaborada, revisada e reescrita, que se aproxima mais e mais da proficiência.

Como se está vendo, o processo de escrita compreende “etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (ANTUNES, 2009, p. 54). Frente a isso, caberá ao professor criar oportunidades, junto aos alunos, para que a prática do planejamento, do rascunho e da revisão passem a ser uma sequência natural na produção de textos.

Além disso, cabe destacar que o sucesso na escrita requer tanto o conhecimento estratégico (GRAHAM; HARRIS, 1997, 2009), como também a aprendizagem e a internalização de processos que permitam autorregular estratégias que potencializem esse processo de escrita (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997). Os autores citados propõem que os bons escritores gerem um processo de composição escrita mobilizando e empregando um conjunto de estratégias de autorregulação da aprendizagem (motivacionais, comportamentais, cognitivas e metacognitivas) cuja eficácia e utilidade vão sendo avaliadas/monitoradas pelo escritor (GRAHAM; HARRIS, 1997, 2009; ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997).

LEITURA

Tratando especificamente da leitura, mas não esquecendo que os dois processos, leitura e escrita, encontram-se imbricados, o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo é estimulado quando o estudante aprende a selecionar as informações, a sistematizá-las, utilizando-as produtivamente na construção de sentido. Aprender a ler não é apenas organizar retórica e dialeticamente as palavras, mas ser capaz de organizar, dirigir e controlar os processos mentais, mobilizando-os para a construção do sentido do texto.

São importantes as considerações de Veiga-Simão (2002) sobre a leitura. Em um de seus trabalhos, a autora afirma que a “leitura é uma atividade valiosa do ponto de vista social ou individual” (2002, p. 103) por promover a aprendizagem e o desenvolvimento da cultura. Percebem-se essas considerações como um truísmo, ponderando que, além disso, é preciso pensar no tipo de leitura feita pelo leitor. Os alunos, muitas vezes, ao focalizarem intencionalmente apenas a forma, suplantam o significado da leitura. Reitera-se, desse modo, que a construção do sentido exige controle cognitivo sobre o ato de ler: o leitor precisa de maior controle consciente para o sucesso da compreensão.

Ainda sobre a questão da leitura e mais estreitamente sobre as estratégias autorregulatórias em relação à leitura, isto é, as estratégias utilizadas pelo aluno para auxiliar na compreensão leitora, é necessário precisar mais alguns pontos. Falou-se muito sobre estratégias que poderiam e deveriam ser reguladas pelo aluno no ato de leitura. Mas quais seriam mesmo essas estratégias? Essa é uma questão difícil de responder. São plurais. Há muitas formas de regular a leitura. E essas formas dependem do que se está lendo, do tipo e do gênero do texto lido, dos propósitos da leitura, etc. Pode-se também ponderar que há estratégias que se atêm aos aspectos mais externos do material lido e outras que buscam aspectos internos ao texto.

As estratégias de aprendizagem autorregulada compreendem ações voltadas para a aquisição de informações ou habilidades que envolvem agência, objetivo (metas) e auto percepção de instrumentalidade

por um aprendiz (ZIMMERMAN; PONS, 1986). Montalvo e Torres (2004) assinalam que os alunos precisam saber aplicar estratégias *cognitivas* (repetição, elaboração, organização) para que possam organizar, elaborar e recuperar a informação. Precisam também planejar, controlar e dirigir seus processos mentais para atingirem metas pessoais (*metacognição*).

Acredita-se que o resumo expresse várias competências, tanto em relação à leitura quanto em relação à escrita. É essa crença que faz com que se procure conhecer melhor o resumo, em termos linguísticos e pragmáticos. Os manuais de ensino, de forma geral, desempenham uma função de ajuda à memória no que tange às regras oficiais para a prática do resumo, mas, frequentemente, são antes guardiões da norma do que instrumentos de aprendizagem. Esses manuais propõem pontos de partida, apoiados em conselhos gerais, que têm por objetivo “inculcar um saber-fazer imediato que consiste mais em aprender a ler o texto de origem do que a escrever o resumo”, conforme Jomand-Baudry (1991, p. 110, tradução nossa). A autora ratifica um ponto de vista recorrente na pesquisa que aqui se apresenta: afirma que se tem dois trabalhos igualmente importantes e desafiantes ao fazer o resumo: a realização da leitura e a elaboração escrita. Para Jomand-Baudry (1991), a fase de compreensão é indispensável. Pensa-se poder dizer que é vital. Nas análises realizadas pela pesquisadora, são justamente os critérios que dizem respeito mais especificamente à leitura e à compreensão leitora que determinam a pertinência ou não de um resumo. Mas, conforme o entendimento da própria autora, isso não é suficiente. Ela comenta que, ao interrogar os jovens sobre as dificuldades que tiveram ao fazer o resumo, eles indicam frequentemente que se trata de “encontrar equivalentes”, de “encontrar sinônimos, ou ainda, dizem que tiveram dificuldade em libertar-se do texto-origem, para poder dar uma forma pessoal ao seu texto” (JOMAND-BAUDRY, 1991, p. 110). Jomand-Baudry (1991) destaca que um bom número dos autores dos resumos que analisou compreendeu mal a regra de reformulação.

O QUE SE ENTENDE POR RESUMO

Entende-se o resumo como um tipo de texto, isto é, uma sequência ordenada de orações, com propósito nítido de interação. O resumo aparece em diferentes situações de comunicação, tendo como finalidade apresentar objetos de comunicação e de informação de maneira selecionada e condensada. Para a produção de um resumo, é necessário pôr em andamento processos mentais específicos, como a redução da informação ao que se possa chamar de essencial, ou seja, aquilo que não pode ser apagado sob pena de se desfazer um contrato comunicacional. É imprescindível também a leitura insistente e atenta do original para que o dizer resumitivo não se afaste do dizer original. Para chegar a esses intentos de forma plena,

o resumidor precisa efetuar os seguintes procedimentos, que aqui se apresentam embasados no trabalho de Schnedecker (1991, p. 57): 1) supressão de proposições não pertinentes ou que se revelam de menor importância na redução do discurso; 2) integração de uma proposição em outra proposição, havendo relações de condição, composição ou consequência entre elas; 3) construção de proposições mais gerais com base em outras proposições subordinadas; 4) generalização que se mostra frequentemente efetiva ao substituir termos por superordenados. Como se vê, o desenvolvimento de uma atividade resumitiva, sumarizante, não é aleatório; ao contrário, é regido por “uma certa lógica” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 25).

O conceito de resumo está imbricado com o de macroestrutura textual/discursiva. Para comentar esse conceito importante para as análises que aparecem neste estudo, invocam-se os conhecimentos de Van Dijk (1980). Em consonância com o autor, considera-se a existência no texto de uma estrutura global de informação complexa, que se conforma semanticamente em um nível mais alto do que as outras informações. A macroestrutura engloba e organiza a microestrutura do discurso, a interação e o processo cognitivo que a elabora e gerencia. Somos, como falantes proficientes, capazes de sumarizar um texto, porque sabemos intuitivamente o que é mais importante ou mais temático em uma narrativa ou em um texto temático. A ideia de *intuitivo* passa pelas percepções semânticas que, mesmo sem um trabalho formal específico, aprendemos a procurar e a reconhecer no texto. Para Van Dijk (1980, p. 23), “necessita-se de um modo de efetivamente lidar com a informação organizada, um modo de reduzi-la ao seu essencial”. A macroestrutura representa esse modo essencial de reduzir uma informação: em uma informação complexa, ela é uma forma reduzida. Segundo o autor, a armazenagem das informações complexas torna-se eficiente desse modo (*concebendo-se a existência de uma macroestrutura*).² Assim, os indivíduos são capazes de manter fragmentos da informação complexa de um modo estrategicamente adequado para realizar uma grande variedade de tarefas: retomar, reconhecer, elaborar um problema de pergunta e resposta, sumarizar, parafrasear e assim por diante (VAN DIJK, 1980).

O resumo é a expressão concreta da macroestrutura textual/discursiva, por isso elenca-se esse gênero textual como um importante dado de ações cognitivas, discursivas e sociais apresentadas pelo usuário da língua.

Uma tentativa de análise dos textos que se denominam por resumo deve-se apoiar nos índices enunciativos, lexicais e organizacionais que os compõem. Também é necessário que se dê conta do valor de seu “circuito argumentativo”, conforme Jomand-Baudry (1991, p. 110). Para essa autora, que se dedica ao estudo do resumo solicitado no *baccalauréat*,³ esse gênero está inserido em uma determinada situação

2
Observação nossa.

3
Baccalauréat: designa-se assim o exame de qualificação acadêmica, realizado na França, a que são submetidos alunos franceses e estrangeiros com o objetivo de serem aceitos em outro nível de estudo após o liceu.

enunciativa que o restringe, o molda e o torna adequado àquela situação, ao circuito argumentativo.

Há diferentes níveis de resumo de um texto, tendo presentes seus diversos componentes (linguístico, cognitivo, contextual, situacional, intencional). E ainda que, na escola e na academia, seja frequente o direcionamento do ensino para o trabalho de resumir, os esquemas que procuram dar conta da sumarização, abstração, construção, que compõem a tarefa resumitiva, apresentam extrema diversidade de objetivos e de técnicas de realização. Trabalhar com o resumo, elaborando-o, exige de seu autor uma atenção redobrada no que se refere à informação: é preciso manter uma invariância informativa e abreviar a expressão (VEIGA-SIMÃO, 2002). Realmente manter as questões tratadas nuclearmente no texto e, ao mesmo tempo, saber se apartar do que lhe é adjacente, quando essa continuidade já é um acessório, não é uma tarefa fácil. Só o texto mesmo pode nos dar respostas do que lhe é nuclear e do que lhe é adjacente.

Próximo ao que já se realizou anteriormente, ao se pensar na ação de resumir, pensa-se também em operações cognitivas que resultam na macroestrutura do texto e, no caso do gênero em estudo, no próprio resumo. Mais externamente, observam-se as ações realizadas pelo resumidor que permitem chegar a bom termo a intenção de resumir. Seguem-se, para isso, os estudos de Van Dijk (1980), que se considera como precursor no estudo de macroestruturas, e os estudos de Vigner (1991), de quem se toma a classificação aqui explorada. Há pelo menos três operações importantes na ação de resumir: 1) *operação de globalização* – que pressupõe a colocação em relação de um quadro de conhecimento dado, o que permite a eliminação das informações de ordem mais baixa, aquelas que não causam entrave para a compreensão do processo ou universo apresentado. Vigner (1991) subdivide essa operação de nível elevado e nuclear em *eliminação, substituição e integração*; 2) *operação de generalização*, que tem como função manter o que é comum entre os elementos de uma classe constituinte do discurso e desprezar o que não é significativo para a análise prevista; 3) *operação de conceitualização*, que se refere à redução de atributos e valores de objetos do discurso, com o intuito de precisá-los de forma linguisticamente econômica.

Ainda sobre as questões cognitivas que envolvem o resumo, percebe-se que, ao resumir um texto-origem, aquele que é foco de interesse e do qual se quer manter as informações nucleares de forma precisa e organizada, é necessário ver as condições do material pretensamente armazenado, segundo um modelo mental pressuposto. Vigner (1991) discute duas propriedades da informação que se levam em conta ao resumir: *exatidão* e *precisão*. Pode-se, então, considerar que resumir um texto implica respeitar o que o autor considera como *condições de verdade*, que já estariam no texto-origem, sem que se possa contestar seu

valor. Por outro lado, em termos de precisão, admite-se que o resumo, por apagar certos predicados e certas determinações (VIGNER, 1991, p. 35), tende a ter menos rigor. Esse procedimento pode ser assimilado à ideia de generalização (antes comentada), que coincidiria com a retirada de certas particularizações.

RESUMO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A escola prioriza a argumentação e/ou dissertação no ensino médio, preocupando-se no ensino fundamental precipuamente em promover situações que possam provocar o desenvolvimento de competências e habilidades na escrita de textos narrativos, de preferência os que, tematicamente, estejam relacionados com as vivências dos aprendizes. A partir dessa tarefa narrativa, como se observa, a escola considera pertinente iniciar o trabalho com os textos que se designam como argumentativos. Estes, conforme as especificidades presentes nas classificações a que se tem acesso, estejam-se normalmente em temas abstratos, registrando o que pertence ao mundo das ideias. Reconhecer e identificar em um texto argumentativo os focos temáticos abstratos ali discutidos não se constituem em um trabalho de fácil execução. Detectar o que é nuclear e o que é adjacente é outra dificuldade.

Pode-se dizer que, para resumir um texto – tarefa que instaura um redator, depois de o trabalho de leitor ter sido feito com eficácia –, devem ser seguidos princípios rígidos, muitas vezes pouco reconhecidos e pouco estudados. Como afirma Vigner (1991), a tarefa de resumir um texto se assenta principalmente no princípio de economia e de fidelidade. Os elementos considerados secundários no texto devem ser desprezados. O núcleo temático, que corresponderia ao que permanece na mente do leitor, começa então a ser reelaborado. Conforme Vigner (1991), se do ponto de vista linguístico a atividade de resumir reveste-se da forma de uma paráfrase redutora, ela não pode, entretanto, ser dissociada da referência a um modelo mental que precisa dar conta de operações de eliminação, de substituição e de integração dos elementos colocados em primeiro plano no momento da construção do resumo.

Há, entre os professores, um consenso tácito sobre o papel do resumo, que, bem antes de ser científico, é fruto de vivências, de experiências. Avalia-se, embora muitas vezes de forma intuitiva, como os alunos leem os textos e como os produzem. Percebe-se nesse processo que a leitura e a escrita devem ser vistas como duas práticas estreitamente articuladas entre si, respeitando suas especificidades, e que merecem o empenho dos professores em termos de ensino, justamente porque sua aprendizagem é fruto de um trabalho que precisa ser constante, gradativo e consciente. Muito fazem para a aprendizagem da leitura e da escritura os trabalhos que se embasam em uma prática claramente didática e com uma metodologia de ensino e de aprendizagem bem definida.

Como instrumento de avaliação da leitura e da escrita, o resumo, por se tratar de uma realização em situação de comunicação, que se efetua pela capacidade virtual do leitor e produtor de texto de hierarquização conceitual e do uso competente de mecanismos linguísticos, é um texto propício para se avaliar a compreensão leitora e a competência de escrita dos estudantes. Mais especificamente, pode-se dizer que o resumo, precipuamente aquele de que se faz uso na educação, tem como função a demonstração das capacidades intelectuais consideradas nucleares e essenciais. Especifica-se como ter aptidão em relação à compreensão de um todo, com capacidade de realizar a abstração do conteúdo e do valor enunciativo e competência para realizar o que Le Roux (1989, p. 9) denomina de *paráfrase resumitiva*: “um texto mais breve, informacionalmente fiel e formalmente diferente do texto-origem”.

É preciso destacar que, no contexto da psicologia da educação e dos estudos da linguagem, o ensino da escrita de resumos precisa ser direcionado para ajudar os estudantes a desenvolverem uma autorregulação metacognitiva do processo da escrita. É dessa forma que eles poderão produtivamente perceber a temática tratada no texto em análise, seja ele um resumo ou não, e sua condução ao longo do texto. Além disso, precisam perceber o ponto de vista do autor, as partes do texto que devem ser destacadas e retidas, justamente confrontando-as com a temática já detectada e observada em seu desenvolvimento. Por outro lado, colocando o resumo em pauta, os estudantes devem saber descartar o que não interferirá na coerência do texto. Não se fala aqui em sentido, porque se sabe que a falta de informações certamente vai interferir no sentido do texto resumido; o que não pode acontecer no processo resumitivo é dar um novo sentido à parte nuclear do texto. É nesse ponto que entra o conceito de fidelidade. Por último, mas não menos importante, é a transformação do aluno-leitor no aluno escritor que vai criar um novo texto. É o aluno-escritor que submeterá o texto a condições rigorosas de originalidade e fidelidade, tendo presente sua capacidade de generalização e de sumarização.

Sustenta-se a hipótese de que há inter-relação entre o emprego de regras conscientes tanto para ler um texto quanto para escrever um resumo e o desenvolvimento de estratégias autorreguladas específicas para o uso profícuo da linguagem. Segundo Graham e Harris (1997, 2009), a autorregulação da aprendizagem detém uma posição proeminente dentre os modelos do processo de escrita. Sabe-se que esse “autorregramento” acontece quando alguém usa um processo por si mesmo ou estrategicamente com o fim de regular seu comportamento e o ambiente. Isso significa que não somente o processo pode ser autorregulado, mas também o ambiente linguístico e contextual.

Alguns autores como Geraldi (1997, 2001), Kleiman (1995, 2000, 2001, 2005, 2006), Rojo (2002), Citelli (1994) e Colello (2007) explicitam

que a escrita de boa qualidade não é um dom que o sujeito traz da herança genética, mas é resultado de um processo que exige dedicação, prática e estudo, o que implica a reflexão crítica daquilo que pode, de uma forma regulada e reguladora, fazê-lo melhorar. Nesse sentido, o treino de estratégias metacognitivas pode ser uma solução para ajudar os estudantes a melhorarem e implementarem o uso de estratégias autorregulatórias na escrita de seus textos (PINTRICH, 2002). Sobre os resumos, pode-se dizer que o ato de escrevê-los precisa superar/ultrapassar os atos da mera cópia, dando vazão à expressão dos pensamentos dos estudantes (COLELLO, 2007). O estudante deve entender que, para escrever um resumo, precisa fazê-lo interagindo com a tarefa de escrita/reescrita, envolvendo-se em sua produção textual, modificando-a para que o resumo fique mais claro e preciso. Escrever é um processo dinâmico, contínuo e que supõe considerar, de modo especial, alguns aspectos como os seguintes: as intenções, os objetivos educativos estabelecidos, as características linguísticas, a função social de cada texto (finalidade, destinatário, conteúdo), os meios utilizados durante o processo, tendo em vista a programação das aprendizagens e as estratégias utilizadas para ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem. Isso faz com que se pense em como interferir de modo positivo, com uma proposta didático-pedagógica, ao ensinar a resumir, possibilitando aos estudantes, leitores e escritores a escolha de estratégias que lhes permitam investir em sua proficiência.

Para que o estudante esteja preparado para agir dessa forma frente a um texto, precisa romper com as atividades relacionadas ao aprender no sentido clássico, que investe na memorização de conteúdos, com uma metodologia que utiliza procedimentos que intencionam apenas a retenção de aspectos conteudistas. Esses procedimentos, no entender das autoras, devem ser descartados dos trabalhos que visem a ensinar a ler e a escrever. Em oposição, devem-se privilegiar os trabalhos que dão ao aluno a oportunidade de realizar estudos e atividades que o ajudem a desenvolver competências. É preciso deixá-lo ciente de que pode autorregular sua aprendizagem e, ao fazê-lo, controlar sua cognição, sua motivação e seu comportamento com o intuito de alcançar os objetivos pretendidos.

CONTEXTO DA PESQUISA

Compõem o *corpus* de pesquisa 24 resumos escritos por estudantes que realizaram prova de mestrado em uma universidade federal do Rio Grande do Sul. Destaca-se que, para a investigação que se propôs fazer, não foi necessário dispor dos critérios de análise utilizados pela comissão organizadora, uma vez que não houve intenção de mensurar o desempenho desses estudantes com fins classificatórios. De forma diversa, pretendeu-se, como já foi escrito anteriormente, verificar se os

candidatos ao mestrado revelam conhecer as características do gênero resumo e inferir que competências ou dificuldades demonstram em sua elaboração. Além disso, procurou-se verificar nos resumos a existência de indícios do uso de estratégias que podem levar à autorregulação da aprendizagem ou se há falha nesse aspecto de uso de estratégias. Exploraram-se também as características do resumo e sua utilização a fim de pensá-lo como um meio profícuo para promover a autorregulação da aprendizagem, além de verificar os meios e os recursos despendidos que provocaram o uso produtor da linguagem.

De forma geral, ratifica-se a ideia de que os objetivos destas pesquisadoras com a análise e a pontuação dos resumos que compõem o *corpus* de estudo afastam-se da ideia de classificar os estudantes. Por isso mesmo, ao trabalhar com os resumos, procurou-se apartá-los nesse momento do fato de terem sido criados para atender a uma situação classificatória. Tratou-se aqui do resumo em si, buscando nele mesmo, quando necessário, a situação discursiva⁴ da qual ele é fruto. As designações “resumo” e “autor” do resumo, bastante usadas na sequência deste trabalho, parecem ser pertinentes para seguir com o propósito de dar essa conotação não avaliativo-classificatória ao estudo que aqui se discute.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o estudo dos 24 resumos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Para isso, foi necessário impregnar-se do texto-origem, o qual se intitula *Prova para professores é mais uma jabuticaba*, escrito por João Batista Araújo e Oliveira e publicado no jornal *O Estado de São Paulo*. Com base na leitura cuidadosa, fez-se um resumo, considerando a macroestrutura desse texto, em conformidade com o que se discutiu nos pressupostos teóricos sobre o resumo. O que se colocou no resumo foram as ideias que minimamente deveriam ter sido contempladas pelos candidatos que fizeram a prova do mestrado. Para facilitar o entendimento do trabalho realizado, indica-se no apêndice o desmembramento das ideias principais que compõem o resumo e os valores atribuídos a cada ideia apresentada.

Antes de seguir com a explicação e o detalhamento da investigação feita, é importante destacar a preocupação das autoras em construir um instrumento de análise que permitisse verificar o que os resumos continham. Para isso, procurou-se elencar cuidadosamente as características desse gênero. Algumas delas estão mais atreladas à leitura, como a *temática tratada, as ideias principais do texto, o tema e o ponto de vista do autor*. Outras estão mais ligadas à composição do resumo, como a *progressão temática coerente, a combinação e o encaixe de orações em prol da macroestrutura do resumo*; também é tarefa do escritor e não do leitor a *trans-formação e a elaboração constantes*, sem deixar de ser fiel ao texto-origem

4

A exemplo de Ducrot (1997, 2005), que vê a pragmática inserida em “filigranas” na semântica, considera-se que a interlocução, um aspecto considerado pragmático por muitos pesquisadores da área da linguagem, também se insere em elementos linguísticos com o objetivo de significar.

(fidelidade). Há que se considerar ainda a parte de correção, em consonância com a norma culta da língua. Presume-se poder fazer considerações interessantes, ver várias peculiaridades com base nos dados coletados nos 24 trabalhos analisados. Passa-se então à tarefa de análise desses dados.

É conveniente ressaltar que, com o instrumento que ora está em pauta, tem-se a intenção de ultrapassar o objetivo de mapear como os alunos configuram seus textos de modo a significar, construir sentido. Pretende-se, além de avaliar os aspectos ressaltados, validar esse instrumento para ser utilizado em outras situações em que haja um contexto resumitivo. Isso é possível, como se crê, uma vez que ele foi configurado com base nas características que se presentificam no resumo e fazem com que esse texto seja reconhecido como tal (Quadro 1).

QUADRO 1
MODELO DO INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DOS RESUMOS

RESUMOS	BLOCO A				BLOCO B				
	FUGA DAS TEMÁTICAS (-0.2 POR INCIDÊNCIA)	IDEIAS PRINCIPAIS (0.4X 5 = MÁX. 2.0)	IDEIAS ACESSÓRIAS (-0.1 PARA CADA PRESENÇA)	TEMA E PDV DO AUTOR (+1.0)	FIDELIDADE (MÁX. 1.0)	PROGRESSÃO (TEMA E REMA; COMBINAÇÃO E ENCAIXE) (MÁX. 1.0)	TRANSFORMAÇÃO E ELABORAÇÃO CONSTANTES (MÁX. 1.0)	CORREÇÃO LINGÜÍST., FLEXÃO, NEXOS, PONT., ACENT. (MÁX. 4.0)	SOMA DOS PONTOS
1									
2									
X									

Fonte: Elaboração das autoras.

ANÁLISE DOS DADOS

Apresentam-se no Quadro 1 os itens que serviram como critérios na realização das análises, formando dois blocos, A e B. O bloco A sustenta a visão da leitura realizada pelo autor do resumo do texto-origem. O bloco B procura dar conta da escrita realizada por esse autor. Trabalhou-se com essa ideia da divisão para que se pudesse melhor observar os contrastes, as aproximações e as disparidades existentes a partir dos dados registrados. No primeiro bloco (A), colocam-se como pontos relevantes, que devem ser observados nos textos, os que estão centrados no reconhecimento do tema e no ponto de vista do autor. Deixou-se no instrumento em um item só, expondo sua imbricação. Além desses itens, têm-se as ideias principais e a fidelidade. São propriedades que se veem como nucleares para que se possam averiguar questões interacionais de leitura: o leitor precisa colocar-se no lugar do autor, estabelecendo um tipo de empatia, para poder, através de recursos linguísticos, pressupor a construção de sentido.

Ainda pensando no primeiro bloco (A), acrescentam-se as seguintes questões, que são pertinentes para ponderar as propriedades do resumo inerentes à leitura: 1) o resumo é minimamente fiel ao texto-origem, isto é, o leitor conseguiu se ater ao que diz o autor sem interferir nessa leitura com seus próprios pontos de vista? 2) pode-se afirmar que, anteriormente ao ato de escrita, houve por parte do resumidor uma leitura que ultrapassa o limite da decodificação e que, por isso mesmo, poderia ser considerada compreensiva? São aspectos que, como já foi observado anteriormente, estão mais ligados à leitura do que à escrita, sem esquecer que essa divisão entre o que se considera pertencente ao ato de leitura e o que se considera pertencente ao ato de escrita não passou por critérios de precisão; é apenas uma forma adjutória para que se possa melhor ver o fenômeno.

QUADRO 2
ANÁLISE DOS RESUMOS QUE TIVERAM PONTUAÇÃO IGUAL OU SUPERIOR A 7 PONTOS

RESUMO	FUGA DAS TEMÁTICAS (-0.2 POR INCIDÊNCIA)	IDEIAS PRINCIPAIS (+ 2.0) 0.4 x 5	IDEIAS ACESSÓRIAS (-1.0 PARA CADA PRESENÇA)	TEMA E PDV DO AUTOR (+1.0)	FIDELIDADE (+1)	PROGRESSÃO (TEMA E REMA; COMBINAÇÃO E ENCAIXE) (+1.0)	TRANSFORMAÇÃO E ELABORAÇÃO CONSTANTES (+1.0)	CORREÇÃO LINGÜÍSTICA (FLEXÃO, NEXOS, ORT., PONT., ACENT.) (+4.0)	SOMA DOS PONTOS
1	0	2.0	-0.1	1.0	1.0	1.0	1.0	4.0	9.9
2	0	2.0	-0.2	1.0	1.0	0.5	1.0	2.3	7.6
3	0	1.8	-0.1	1.0	0.8	1.0	1.0	3.8	9.3
6	0	1.2	-0.2	1.0	1.0	0.8	1.0	3.1	7.9
23	-0.2	1.8	0	1.0	0.8	0.5	1.0	3.5	8.4

Fonte: Elaboração das autoras.

Percebe-se inicialmente que, dos 24 resumos avaliados, cinco atingiram mais de sete pontos e os demais, 19, ficaram aquém dessa pontuação. Os cinco que ultrapassaram sete pontos representam 20% do total de resumos analisados. A pontuação alta é resultado dos aspectos positivos apresentados pelos textos: tema e ponto de vista apropriados, além da fidelidade e do apontamento das ideias principais.

Levando-se em consideração que, para o estudo em pauta, os pontos há pouco considerados – referentes à fidelidade, à indicação das ideias principais, juntamente com a percepção de tema e ponto de vista do autor – distinguem leitores de não leitores (os decodificadores), verifica-se que há no *corpus* cinco autores (20%) que somaram mais de 7 pontos e esses também tiveram pontuação eminente nesses aspectos, o que indica correlação positiva entre os dados.

Os cinco resumos apresentaram, outrossim, uma correlação positiva em termos de presença das ideias principais e ausência de ideias acessórias. Quatro textos atingiram mais de 90% da pontuação atribuída

a esses quesitos. A perda de 0,2 ponto, nos resumos 3 e 23, indica que houve falta de completude da ideia posta, mas ela ali aparece.

Um dos resumos (6), em desacordo com os outros, deixou de apontar ideias principais e, em vez disso, apontou as acessórias. Considera-se esse ato como resultado de um problema com a leitura. O leitor do resumo 6, antes de ser autor, não conseguiu, no ato de leitura, perceber todas as ideias essenciais que compõem o texto, embora não tenha fugido do tema. A falta de percepção do acessório em relação ao que é essencial, no texto, também esteve presente em outros textos de alta pontuação. É o que se vê nos resumos 1, 2 e 3, cujos autores, sem deixar de mencionar nenhuma das ideias principais, também tiveram dificuldade de eliminar as ideias acessórias.

Há outras questões que precisam ser analisadas nos textos e que estão bastante atreladas a questões de escrita. São propriedades ligadas mais à escrita do que à leitura e que devem ser consideradas como um segundo bloco (B) a ser analisado.

Voltando à análise, além das particularidades já apontadas em relação a esses cinco textos, verifica-se que quatro expressam propriedades linguísticas e estão de acordo com as regras estruturais e convencionais. Em relação ao texto 2, que se aponta como exceção à consideração feita, apesar de ter uma pontuação alta por suas propriedades em termos de sentido, ele carrega em seu bojo impropriedades linguísticas, aquelas que se designam por traços estruturais (sistemizados pelos gramáticos) e as provocadas pelas regras convencionais (as que são ditadas pelos usos da variedade culta da língua). Na passagem transcrita a seguir, aparecem os problemas apontados: “Não há um modelo pronto para formar professores, pois sabe-se quais os conhecimentos são relevantes. A qualidade do professor deve prevalecer para a qualidade do ensino”. Nesse único trecho há tanto problemas que foram considerados estruturais como os que atribuímos à convenção. Primeiramente, há nexos inadequados, a conjunção *pois*. Embora não haja este dizer explícito no texto-origem, a frase expressaria bem o sentido do texto se possuísse um *nexo*⁵ que indicasse contrariedade, oposição. Segunda questão: a pontuação também infringe regras – vírgula após *pois* –, questão que obedece mais a traços convencionais do que estruturais, prevista no instrumento. Ainda, na frase seguinte desse mesmo trecho, o resumidor utiliza o termo *qualidade*, em um sentido de qualificação do professor, referindo-se a desconhecimentos e falta de habilidades que limitam um bom desempenho do professor. Em um segundo momento, o mesmo termo é utilizado para referir-se à qualidade do ensino. A colocação feita pelo resumidor, em relação aos dois conceitos, não obedece a critérios semânticos, ficando a frase prejudicada nesse sentido. Essa construção merece reparos. A ideia de finalidade estaria assegurada em uma frase como: “a qualificação do professor deve prevalecer para que haja qualidade no ensino”.

5

Melhor especificando, *nexo* é uma palavra, morfema ou partícula gramatical cuja função sintática é unir palavras, sintagmas ou orações com outras, tanto em plano de igualdade quanto em função subordinante.

QUADRO 3
DADOS DOS RESUMOS QUE TIVERAM PONTUAÇÃO ATÉ 5 PONTOS

RESUMO	FUGA DAS TEMÁTICAS (-0.2 POR INCIDÊNCIA)	IDEIAS PRINCIPAIS (0.4 x 5 = MÁX. 2.0)	IDEIAS ACESSÓRIAS (-1.0 PARA CADA PRESENÇA)	TEMA E PDV DO AUTOR (MÁX. 1.0)	FIDELIDADE (MÁX. 1.0)	PROGRESSÃO (TEMA E REMA; COMBINAÇÃO E ENCAIXE (MÁX. 1.0)	TRANSFORMAÇÃO E ELABORAÇÃO CONSTANTES (MÁX. 1.0)	CORREÇÃO LINGUÍSTICA (FLEXÃO, NEXOS, ORT., PONT., ACENT. MÁX. 4.0)	SOMA DOS PONTOS
4	0	0.4	-0.6	1.0	0.5	0.5	0.5	1.5	3.8
5	0	0	0	0.5	0	0.5	0	2.0	3.0
8	0	0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	3.0	5.0
9	0	0.4	-0.1	0.5	0.3	0.5	0.5	1.3	3.4
10	0	0.4	0	0.5	0.3	0.2	0.4	1.3	3.1
11	0	0	-0.2	0	0	0	0.3	0.8	0.9
12	0	0	0	0	0	0.5	0.3	1.5	2.3
13	0	0.4	-0.2	0.5	0.3	0.3	0.3	1.5	3.1
14	-0.2	0	0	0.2	0.1	0.5	0.5	3.5	4.6
17	-0.8	0	-0.1	0.2	0	0.3	0.5	2.0	2.1
18	-0.8	0.4	-0.1	0	0.3	0.5	0.5	1.5	2.3
19	-0.2	1.2	0	0.5	0.7	0.5	0.5	1.5	4.7
22	-0.2	1.2	0	0.5	0.5	0.5	0.5	2.5	5.5

Fonte: Elaboração das autoras.

Reportando-se agora ao Quadro 3, observa-se que a maioria dos textos com baixa pontuação, com exceção de apenas um (4), não conseguiu dar conta do que se considera uma questão nuclear: a apreensão do tema e do ponto de vista do autor.⁶ Tema e ponto de vista do autor funcionam como uma condição *sine qua non* para a apreensão do sentido do texto. Referindo-se ao tema como *núcleo informativo fundamental ou elemento em torno do qual se estrutura a mensagem*, Guimarães (1999, p. 17) salienta que a identificação do tema “permitirá ao receptor considerar ‘entendido’ o texto; daí poderá partir para a elaboração de *resumos* do texto ou para exercícios de recriação sob diversas formas (paráfrases, comentários, resenhas, resenhas, resenhas etc.)”.

O tema marca-se pela iteração ao longo do texto, por meio de unidades de sentido que, em um jogo múltiplo, conferem a esse texto coerência, ao mesmo tempo que elas se definem. Referindo-se a esse ponto de vista, Citelli (1994, p. 17) enuncia: “É possível afirmar [...] que um dos aspectos asseguradores da unidade do texto, e vale para todos os trabalhos dissertativos/argumentativos, é a existência do ponto de vista, das concepções nucleares do que está sendo demonstrado”. Para o autor, a “formação do ponto de vista passa por um processo relativamente complexo, mas que precisa ser encarado por quem deseja ler ou escrever textos argumentativos” (CITELLI, 1994, p. 19).

Definida a importância dos termos *tema* e *ponto de vista*, volta-se à análise do resumo 4. Seu autor, pelo que se observa, não conseguiu ir além da percepção de 40% das ideias principais. Em oposição, trouxe

⁶ Itens que foram mantidos deliberadamente juntos neste quadro, porque formam um núcleo semântico de sustentação do texto.

para o resumo ideias acessórias, contabilizando perda de pontos. Isso mostra que ele não consegue ver a hierarquia do texto, isto é, não percebe a macroestrutura do texto. Parece que não há clareza para esse leitor entre o que deveria ser considerado ideia principal e o que é secundário: não há domínio das regras de leitura, apesar de haver a percepção geral do texto.

É interessante que se acredite comumente, como expressa Guimarães (1999), que os sujeitos que conseguem perceber o tema e o ponto de vista do autor compreendem o texto. Pensa-se ser esse o passo mais importante para a compreensão leitora, mas, como se pode ver nesse caso (resumo 4), esse ato não garante a realização de uma leitura proficiente. Ainda assim, afirma-se que a não detecção desses itens compromete a leitura.

Dos 13 textos com baixa pontuação, 61% apontaram, de alguma forma, a temática do texto, mas não conseguiram entender ou expressar o ponto de vista do autor. Exemplificam-se essas considerações com o texto 19. O autor enuncia, em seu resumo, o ponto de vista expresso no texto lido:

De acordo com o autor esta prova denominada de Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente não está fundamentada a fim de solucionar os graves problemas de formação do professor, tampouco baseia-se na racionalidade necessária para avaliar os docentes, visto que a prova não difere os professores em seus níveis de atuação.

Diferente do que se vê nesse texto, no artigo que deu origem ao resumo, o autor critica a prova, dizendo que esta não tem compromisso com os graves problemas da formação do professor, mas não fala em “solucionar os graves problemas da formação do professor” por meio da prova. Além disso, o autor do artigo aborda a falta de racionalidade da proposta, mas não só porque essa proposta não distingue professores dos diferentes níveis de atuação.

Ainda discutindo o que se observa no Quadro 3, especificamente tratando-se do tema e do ponto de vista, dois desses trabalhos (14 e 17) apresentaram parcamente a ideia de *prova*. No resumo 17, o autor fala em “avaliar a ‘competência’ dos professores com base no famigerado Enem”. Essa é a única alusão à ideia de avaliação e, por decorrência, à de prova. No resumo 14, o autor, desde o início de seu trabalho, não parece estar interessado em resumi-lo, mas em criticá-lo. Ele começa dizendo que “Oliveira, por meio de seu texto efusivo e com tom de desabafo, elenca as várias razões que o levam a opinar de forma contrária ao método de avaliação proposto pelo Governo Federal”. Daí em diante, dá vazão a seu pensamento em relação ao tema e aos subtemas abordados

pelo autor. Na perspectiva adotada aqui, não fez, portanto, um resumo; somente se preocupou com seu ponto de vista.

Analisando os aspectos de escritura dos resumos do Quadro 3, percebem-se problemas de encaixamento, isto é, má elaboração dessa nova escrita; problemas na correção linguística, a saber, apresentam falta de domínio dos aspectos linguístico-normativos, e problemas de estruturação da língua. No conjunto dos estudantes que demonstram baixa competência na elaboração do resumo, chama atenção o desempenho de dois resumidores (8 e 14) que se destacam pela competência em termos de escrita, tais como correção linguística (flexão, inserção de nexos, ortografia correta, pontuação e acentuação). Essa *performance* ratifica que a parte estrutural e normativa não interfere na leitura, interfere na escrita, isso mostra que o autor do texto tem falhas como leitor, por não apreender o sentido do texto, embora seja proficiente em termos de escrita. Diante de casos como estes, pode-se dizer que há dissociação entre as regras que regulam o desempenho na leitura e na escrita. Essas regras diferem entre si.

Ligar essa investigação às questões referentes à autorregulação da aprendizagem resulta em algumas hipóteses. Com base no quadro descrito, pondera-se que os resumidores com desempenho baixo na soma geral dos pontos não mobilizam estratégias autorreguladas nos quesitos observados na análise do resumo, principalmente quando se consideram o baixo índice de destaque às ideias principais e a alta incidência da inserção de ideias acessórias. Alguns deles parecem apresentar estratégias autorregulatórias para questões formais: apresentam, por exemplo, uma escrita pertinente, porém semanticamente o texto se distancia do assunto tratado, então falham as atitudes conscientes em busca das especificidades semânticas do texto.

Os 13 resumos analisados no Quadro 2 permitem pressupor que os autores têm falhas na competência leitora e no domínio das regras de elaboração de um bom resumo. Nesse sentido, acredita-se que esteja implícita nos dados a não apropriação das estratégias autorregulatórias, pois os resumidores não conseguem mobilizar estratégias para verificar se estruturam bem suas ideias. Além disso, não organizam bem o que escrevem, principalmente porque lhes faltam estratégias de planejamento, de revisão e de edição textual. Como se mostrou por meio dos exemplos elencados nos quadros, os autores dos resumos apresentam, por vezes, competência para realizar algumas tarefas na elaboração de um resumo, mas revelam muita falta de atenção e/ou conhecimento quando registram impropriedades ou deixam de registrar o que é essencial no discurso em que se embasam, como no caso do escritor que elencou apenas duas ideias principais, quando o texto analisado apresentava dez. Pode-se dizer, por outro lado, com base no estudo realizado, que os estudantes que apresentaram alta eficácia em seus resumos revelam

também que seus autores são proficientes na leitura, fato que merece estudo em relação às estratégias de autorregulação da aprendizagem. Infere-se a partir dos dados que os estudantes capazes de reconhecer o valor funcional das estratégias autorregulatórias podem ultrapassar as dificuldades de escrita, mobilizando-as em prol de suas tarefas para atingir a compreensão leitora.

CONCLUSÃO

A capacidade para construir conhecimentos e usar informações pode ser melhorada por meio de diferentes estratégias. Essa é uma tarefa do ensino. Também é uma tarefa do ensino levar os alunos a assumirem a responsabilidade por seu aprender, mas para isso é necessário que eles queiram aprender efetivamente para que possam se auto-organizar. É preciso que o professor conheça as estratégias que o aluno utiliza para ler e escrever, assim pode adaptar melhor sua proposta de trabalho (SALLES; PARENTE, 2007).

Com o intuito de direcionar a elaboração de propostas que permitam estimular os aprendizes a autorregularem a leitura e a escrita em prol da apreensão do sentido do texto, pode-se perguntar como se faz a intervenção de modo que os alunos se deem conta de que podem, por si próprios, organizar estratégias que lhes possibilitem perceber as especificidades do texto, destacando o que é principal e o que é acessório. Devem perceber que, para fazer um bom resumo, precisam colocar as ideias principais contempladas no texto do autor, sem fazer uso de ideias acessórias, sem fugir das ideias principais existentes, o que exige do escritor domínio da leitura e da escrita. Não esquecendo que as preocupações relacionadas à escrita de resumos decorrem também das características do contexto no qual se está inserido.

Ao longo desta investigação, fez-se referência a 24 textos analisados. Trabalhou-se com 18 textos: cinco foram considerados compatíveis com uma produção escrita que se espera de alunos que se candidatam ao mestrado, por expressarem semanticamente propriedades de leitura e de organização discursiva, tais como as elencadas no instrumento construído para as análises; outros 13 textos resumitivos não se conformaram às propriedades esperadas, tendo presentes o texto-origem e a organização do dizer no texto resumitivo. Procurou-se especificar onde houve falha do autor na construção de seu resumo. Apresentaram-se hipóteses sobre o que poderia ter ocorrido em termos de mobilização de estratégias autorregulatórias, que, por um lado, propiciaram um bom desempenho do estudante em seu intento de escrever um resumo e, por outro, provocaram o fracasso de outros tantos ao fazerem essa atividade. Mas o que se pode dizer em relação aos demais alunos, os que tiveram seus resumos (6) rejeitados? Para esses, não houve caminho a percorrer,

seus textos não apresentavam propriedades e, por outro lado, apresentavam trechos copiados do trabalho original, tangenciamento do tema, além de outros problemas graves. E quanto a esses alunos: eles não mobilizam estratégias ou as mobilizam de forma equivocada? São questões que se pretende responder em um próximo estudo, no qual se realizará uma intervenção priorizando competência de ensino, com a finalidade de auxiliar os alunos a potencializarem a eficácia na leitura e na escrita.

Mais especificamente, fez-se uma avaliação de resumo nesta pesquisa, que se constituiu de um *corpus* de 24 textos desse gênero. Com uma intenção formativa, quis-se especular como o estudante desempenhou tanto a tarefa de leitor quanto a de escritor, sendo a intenção do presente trabalho explorar as possíveis monitorizações que os alunos fazem em prol da autorregulação de sua aprendizagem. Entende-se que há uma autorregulação espontânea para toda e qualquer atitude que se toma. Tornar essa regulamentação consciente e positiva para o que se faz, no caso em termos de leitura e escrita, é o que se deseja.

Em decorrência da pesquisa, acredita-se que essas dificuldades de escrita remetem à importância de trabalhar e incluir em trabalhos como este o investimento na intervenção do ensino explícito de estratégias de autorregulação da aprendizagem para a escrita de resumos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin, 2008.

_____. *Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino da língua sem pedras no caminho*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

BRANDÃO, Helena N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Aprender e ensinar com textos, v. 5).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

COLELLO, Silvia M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DUCROT, Oswald. A pragmática e o estudo semântico da língua. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 9-21, mar. 2005.

_____. La pragmatique et l'étude sémantique de la langue. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 9-21, mar. 1997.

GERALDI, João Wanderlei. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen R. The role of self-regulation in the writing process. In: SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. New York, London: Routledge, 2009.
- _____. Self-regulation and writing: where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, n. 22, p. 102-114, 1997.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1999.
- HAYES, John; FLOWER, Linda. Writing research and the writer. *American Psychologist*, n. 41, p. 1106-1113, 1986.
- JOMAND-BAUDRY, Régine. Le résumé de texte au baccalauréat. *Pratiques*, n. 72, p. 105-124, déc. 1991.
- KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-86.
- _____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.
- _____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inés (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.
- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- LE ROUX, Dominique. Automatisation de l'activité résumante: essai de typologie. In: CHAROLLES, Michel; PETITJEAN, André. *Le résumé de texte: aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques*. Paris-Fr: Klincksieck, 1989. p. 253-277.
- MACHADO, Anna R.; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MACHADO, Rejane F.; FRISON, Lourdes Maria B. Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão da leitura. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 42, p. 168-198, 2012.
- MALPIQUE, Anabela; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida V. da V. Cinderela e o sapato de cristal: ensinando estratégias de autorregulação para a composição escrita. In: VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida V. da V.; FRISON, Lourdes Maria B.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 155-178.
- MONTALVO, Fermín T.; TORRES, Maria G. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, v. 2, n. 1, p. 1-34, 2004.
- OLIVEIRA, João B. A. Prova para professores é mais uma jabuticaba. *O Estado de S. Paulo*, 31 out. 2011. Disponível em <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,prova-para-professores-e-mais-uma-jabuticaba-imp-,792703>>. Acesso em: 9 jun. 2014.
- PINTRICH, Paul R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 4, p. 219-225, 2002.
- ROJO, Roxane H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa/UFJF, 2002. p. 31-52.
- ROSÁRIO, Pedro et al. Auto-regular o aprender em sala de aula. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 115-132.
- SALLES, Jerusa F.; PARENTE, Maria A. M. P. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 690-709, set./dez. 2007.
- SCHNEDECKER, Catherine. Résumér: gammes d'activités. *Pratiques*, n. 72, p. 55-90, déc. 1991.

SEGRE, Cesare. Gêneros. In: *Enciclopédia Einaudi: literatura - texto* v. 17. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1989. p. 70-93.

VAN DIJK, Teun A. *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in disclosure, interaction, and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida V. da V. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

_____. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: SILVA, Adélia L. da et al. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto, 2004. p. 77-87.

VIGNER, Gérard. Réduction de l'information et généralisation: aspectos cognitifs et linguistiques de l'activité de résumer. *Pratiques*, n. 72, p. 33-54, déc. 1991.

ZIMMERMAN, Barry. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

_____. Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In: SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: Routledge, 2009.

ZIMMERMAN, Barry; PONS, Manuel. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, Barry; RISEMBERG, Rafael. Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, n. 22, p. 73-101, 1997.

ANA MARGARIDA DA VEIGA-SIMÃO

Docente da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa – Cipul –, Lisboa, Portugal; coordenadora do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia; integrante do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade de Lisboa – Cipul –, Lisboa, Portugal
amsimao@fp.ul.pt, amsimao@psicologia.ulisboa.pt

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

Professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel –, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
lfrison@terra.com.br

REJANE FLOR MACHADO

Docente do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel –, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; líder do grupo de pesquisa Estudos em Linguística Funcional; bolsista Pós-Doutorado no Exterior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PDE/CNPq
rejane.flor@ufpel.edu.br

APÊNDICE

O resumo que se extraiu do texto-origem é o seguinte:

Uma prova nacional para professores, assim como o MEC realizou há pouco tempo, não é uma solução para analisar a competência dos professores, uma vez que se embasa em teorias que não se comprometem com os problemas que afetam a sua formação. A prova é um documento frágil que reproduz propostas como as do Enem e do Enade e não acrescenta nada que possa mudar os rumos da educação. Em vez de abordar os conhecimentos necessários para os professores atuarem em diferentes níveis, a prova do MEC atém-se a competências genéricas, quando deveria ater-se às específicas. E, embora não se tenha como precisar o que torna um professor competente, sabe-se que é necessário ir ao que é essencial. Professor qualificado precisa ser o elemento central para se chegar à qualidade no ensino. Para isso, o MEC precisa abrir espaço para a discussão, privilegiando a qualificação com base em evidências, livrando-se das corporações e das teorias da moda.

Com o desmembramento, tem-se a seguinte sequência de frases que representam as ideias principais: Entre parênteses, aparece a pontuação máxima que se atribuiu a cada parte que deveria constar do resumo.

1. Uma prova nacional para professores, assim como o MEC realizou há pouco tempo, não é uma solução para analisar sua competência, uma vez que se embasa em teorias que não se comprometem com os problemas que afetam a formação do professor. A proposta apresentada pelo MEC é frágil, reproduzindo outras propostas, como as do Enem e do Enade, e não acrescenta nada que possa mudar os rumos da educação. (0.2)
2. Em vez de abordar os conhecimentos necessários para os professores atuarem em diferentes níveis, a prova do MEC atém-se a competências genéricas, quando deveria ater-se às específicas. (0.2)
3. E, embora não se tenha como precisar o que torna um professor competente, sabe-se que é necessário ir ao que é essencial. (0.2)
4. Professor qualificado precisa ser o elemento central para se chegar à qualidade no ensino. (0.2)
5. Para se alcançar qualidade na educação brasileira, o MEC precisa abrir espaço para a discussão aberta, privilegiando a qualificação com base em evidências, livrando-se das corporações e das teorias da moda. (0.2)

Total de pontos a serem descontados por haver ideias acessórias no resumo elaborado: -0.1 para cada ideia acessória. Total de 1.0.

1. Uma prova poderia selecionar pessoas mais preparadas para o magistério e servir de informação de pontos importantes para a formação de recursos humanos. (-0.1)
2. Não houve racionalidade na proposta apresentada pelo MEC. Por exemplo, inexistente diferenciação entre conteúdos de creches, pré-escolas e séries iniciais e os conteúdos das disciplinas mais importantes estão dispostos em apenas 3 ou 4 linhas de um trabalho de 15 páginas. (-0.1)
3. O debate nas audiências públicas não se pautou em evidências. (-0.1)
4. O MEC submeteu-se às corporações. (-0.1)
5. A menção a outros países não foi representativa, devido à capacidade seletiva de ouvidos que conduzem as questões. (-0,1)
6. A modelagem do exame, com base no Enem, aumentou o pessimismo em relação à prova, devido à fragilidade do referido exame. (-0.1)
7. Existem contrastes (indicador de discrepância), como a matriz de referência não mencionar que o professor da pré-escola precisa conhecer cantigas infantis, embora tenha que atuar nas situações do cotidiano escolar, tendo presente a legislação. (-0.1)
8. Num concurso público, qualquer pessoa sabe o que tem que estudar, no concurso do MEC para professor há referência, na maioria das vezes, a competências genéricas. (-0.1)
9. Temas que seriam desejáveis que os professores soubessem não estão previstos na prova do MEC. (-0.1)
10. Não existe receita para formar professores, mas há evidências de que professores bem-sucedidos estão em relação positiva com os que mais sabem os conteúdos. (-0.1)

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: UMA PROPOSTA HISTÓRICO-DIALÉTICA DE APREENSÃO DAS SIGNIFICAÇÕES

WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR

JÚLIO RIBEIRO SOARES

VIRGÍNIA CAMPOS MACHADO

RESUMO

Neste artigo, discute-se a dimensão histórico-dialética da proposta metodológica dos núcleos de significação e seus desdobramentos como escolha metodológica a fim de alcançar a necessária coerência entre método e procedimentos. Inicialmente, cada uma das etapas dessa proposta é apresentada. Em seguida, discute-se a dimensão histórico-dialética do método que fundamenta os procedimentos envolvidos. Para isso, tecem-se algumas considerações, sobretudo no que diz respeito ao movimento da análise. Espera-se que este artigo contribua para o debate acadêmico quanto ao ponto de vista do método histórico-dialético e também em relação ao processo de análise e interpretação dos sentidos e significados.

PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA • DIALÉTICA • METODOLOGIA •
ANÁLISE DE DADOS

NUCLEI OF MEANINGS: AN HISTORICAL-DIALECTICAL PROPOSAL FOR GRASPING THE MEANINGS

ABSTRACT

This article discusses the historical-dialectical perspective of the methodological proposal of the Nuclei of Meanings and its outcomes as a methodological choice. The proposal and its development as a methodological choice to be followed is discussed, seeking to achieve the necessary consistency between method and procedures. Initially, each of the stages of this proposal is presented. Then, the historical-dialectical perspective of the method that underlies the involved procedures is discussed. To do this, some considerations are drawn, particularly with respect to the movement of the analysis. It is expected that this paper will contribute to the academic debate both from the point of view of the historical-dialectical method and also to the process of analysis and interpretation of the senses and meanings.

SOCIAL PSYCHOLOGY-HISTORY • DIALECTICS • METHODOLOGY • DATA ANALYSIS

NÚCLEOS DE SIGNIFICACIÓN: UNA PROPUESTA HISTÓRICO-DIALÉCTICA DE APREHENSIÓN DE LAS SIGNIFICACIONES

RESUMEN

En este artículo se discute la dimensión histórico-dialéctica de la propuesta metodológica de los núcleos de significación y sus desdoblamientos como elección metodológica para alcanzar la necesaria coherencia entre método y procedimientos. Inicialmente, se presenta cada una de las etapas de dicha propuesta. Luego se discute la dimensión histórico-dialéctica del método que fundamenta los procedimientos involucrados. Para ello se efectúan algunas consideraciones, sobre todo en lo que se refiere al movimiento del análisis. Se espera que este artículo contribuya al debate académico en lo que concierne al punto de vista del método histórico-dialéctico y al proceso de análisis e interpretación de los sentidos y significados.

PSICOLOGÍA SOCIO-HISTÓRICA • DIALÉCTICA • METODOLOGÍA • ANÁLISIS DE DATOS

ESTE ARTIGO DIZ RESPEITO AO ESTUDO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DE NÚCLEOS de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013) – elaborada para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade – e tem o objetivo de discutir a dimensão histórico-dialética da referida proposta e seus desdobramentos como escolha metodológica no processo de construção do conhecimento científico, vislumbrando, assim, a necessária coerência entre o método e seus procedimentos. É, portanto, com a intenção de evidenciar o posicionamento teórico-metodológico adotado na construção da referida proposta que nos aliamos a Kosik (2002, p. 54) nessa tarefa para afirmar que, dada a não transparência da realidade, o método científico “é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos”. Por isso, entendemos que a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto.

No intuito de sermos coerentes com o objetivo deste artigo, buscamos apoio em Mészáros (2013), que aponta a crítica constante como um princípio metodológico, ideia essa que tem nos mantido alertas para as apreciações e sugestões, sejam elas produzidas internamente (pelo próprio grupo de pesquisa) ou por pesquisadores externos. Afirmamos, desse modo, que é tarefa do grupo de pesquisa estar sempre atento para identificar pontos frágeis, pouco coerentes, e/ou não suficientemente claros tanto na proposta quanto na utilização dos núcleos de significação como instrumento de análise e interpretação em pesquisa. Identificados

esses pontos, esperamos contribuir significativamente para o desenvolvimento da proposta. Assim, enfatizamos não apenas a possibilidade de que melhores explicações sobre tal instrumento possam ser elaboradas, mas que, a partir delas, outras maneiras de analisar e interpretar os dados qualitativos, que contribuam para a apreensão do processo de constituição das significações, sejam elaboradas.

Sabemos que são muitos os fatores que constituem o processo de pesquisar e seus desdobramentos e que o lugar de onde falamos será constitutivo das práticas adotadas. Löwy (1987, p. 207), ao discutir a “autonomia relativa da ciência”, afirma que “o mirante não faz senão definir uma possibilidade objetiva de visibilidade”, ou seja, é inevitável a determinação da visão de mundo, o ponto de vista de classe daquele que pesquisa, que reflete sobre teorias e métodos. Do mesmo modo, é “esta possibilidade objetiva de visibilidade” que constituirá a qualidade dos aspectos da realidade a serem vistos/apreendidos. No entanto, ainda temos de lembrar que a apropriação efetiva da realidade não depende somente do “mirante”, pois existe uma “autonomia relativa” daquele que busca conhecer. Embora posicionado no mesmo mirante, as escolhas categoriais, as técnicas, histórica e socialmente constituídas, se particularizam, isto é, se diferenciam para o espírito crítico daquele que faz pesquisa.

Nossa intenção, ao retomarmos o procedimento metodológico em questão, é a de sermos rigorosos na análise da proposta apresentada e, assim, podermos superar o imediato, que, por se distanciar da dialética, não alcança a realidade como *unidade* de fenômenos contraditórios.

Para iniciar a discussão, faremos uma breve introdução sobre a proposta metodológica tendo a finalidade de contribuir com o entendimento do leitor, sobretudo daquele que ainda não a conhece. Para isso, privilegiamos três questões: o objetivo da construção dessa proposta, a necessidade de estudo dos processos de significação e as etapas propriamente ditas da proposta.

INTRODUÇÃO À PROPOSTA DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A primeira questão que estamos nos propondo a abordar neste item trata do objetivo da construção da proposta metodológica dos *núcleos de significação*. Assim, cabe ressaltar que, quando escreveram sobre o assunto, o objetivo de Aguiar e Ozella (2006, 2013) consistia fundamentalmente em instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações¹ constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona. Os autores também objetivavam, implicitamente, socializar o modo como realizavam suas pesquisas tendo como base o método histórico-dialético.

¹ A ideia de significação destacada neste trabalho remete à dialética que configura a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade na qual atua.

Desde então, a proposta vem sendo amplamente utilizada em diversos projetos de pesquisa, o que tem contribuído para – no nosso caso – termos uma compreensão cada vez mais crítica acerca de seu uso, isto é, vem ajudando a apreender seus pontos frágeis, pouco coerentes e/ou não suficientemente claros. Para citar algumas das pesquisas já realizadas com base na proposta, a título de exemplo, temos a dissertação de Lima (2013), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI –, bem como a tese de Santos (2012), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, e a de Fernandez (2013), defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. As três pesquisadoras têm em comum o fato de estarem voltadas fundamentalmente para o estudo dos sentidos e significados e de fazerem uso do mesmo procedimento de análise e interpretação dos dados, isto é, a proposta dos *núcleos de significação*, tal como elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013).

Além de suas implicações na produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, cabe destacar, ainda, o espaço conquistado pela proposta, por meio da apresentação de trabalhos, em alguns dos últimos e principais eventos de natureza acadêmica e científica tanto da área da Educação como da Psicologia, a exemplo do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe –, realizado em julho de 2012 na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, do V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Cipa –, ocorrido em outubro de 2012 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS –, do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – Conpe –, que ocorreu em agosto de 2013 na Universidade Federal de Uberlândia – UFU –, e do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, sediado na Universidade do Porto, Portugal, em novembro de 2013. Todos esses eventos, citados a título de exemplo, atestam, por meio de seus instrumentos de publicação dos trabalhos inscritos,² o uso dos núcleos de significação por muitos dos pesquisadores que deles participaram.

Quanto à segunda questão deste item, podemos destacar que a intenção de Aguiar e Ozella (2006, 2013), conforme já explicitado acima, não era construir um procedimento *qualquer* de investigação, mas um recurso que pudesse ajudar na apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. Essa necessidade de construção de um procedimento específico se justifica porque, segundo a abordagem teórico-metodológica dos autores, os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a sua aparência. Como diz Vigotski (2004, p. 150) – inspirado em Marx e Engels –, “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica.

2

Os instrumentos utilizados pelos referidos eventos para publicação dos trabalhos neles inscritos estão citados nos referenciais deste artigo.

Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas”. Oportuno lembrar neste momento a discussão feita por Mészáros (2013, p. 59) sobre o quanto foi importante a “luta” empreendida por Lukács, para a explicitação da “ausência de significado da imediatividade” e, assim, da importância da análise das mediações. Para que possamos, portanto, nos apropriar das significações, necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento.

O que pretendemos neste item não é, contudo, discutir o processo de constituição das formas de significação da realidade pelo sujeito, mas explicitar a necessidade de construir um procedimento metodológico que possibilite ao pesquisador apreender esse processo para além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos).

Para a realização do pretendido movimento de análise, Aguiar e Ozella (2013, p. 304) apontam que “os significados constituem o ponto de partida”. Mas, por compreenderem que os significados são histórica e socialmente determinados, não se reduzindo a si mesmos, os autores afirmam que “eles contêm mais do que aparentam”. Por isso, os significados de uma *palavra* não se reduzem nem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala.

Como aponta Vigotski (2001, p. 398), os significados são, “ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual”. Eles são a unidade constitutiva da contradição entre pensamento e linguagem. É também por isso (o fato de o significado conter mais do que aparenta) que se confirma a necessidade de construir um método científico que, em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. Compreendendo que a palavra com significado tem origem na articulação dialética do pensamento com a linguagem, concordamos com Aguiar e Ozella (2013, p. 304) quando afirmam que somente “por meio de um trabalho de análise e interpretação pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”.

É, portanto, o “trabalho de análise”, como primeiro passo, e, depois, o de “interpretação”, isto é, de síntese dos elementos abstraídos da análise, que nos levam à breve discussão da terceira questão deste item, ou seja, as três etapas fundamentais de construção da referida proposta: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

A etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de *palavras* que já revelam indícios da forma de pensar,

sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas. Ao destacarmos a importância da *palavra* no levantamento de pré-indicadores, referimo-nos não a qualquer *palavra*, e sim, conforme pontua Vigotski (2001), à unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à *palavra com significado*.

Além disso, cabe ressaltar que não se trata de palavras isoladas. De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309), os pré-indicadores referem-se a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado”. Por isso, compreendemos, ainda com base nos autores citados (AGUIAR; OZELLA, 2013), que esses instrumentos não são constituídos de palavras *vazias*, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa. Vale realçar, contudo, que, sendo o ponto de partida do pesquisador, os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico. Esse é *apenas* um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das *significações* constituídas pelo sujeito frente à realidade.

Concluída a primeira etapa da proposta, passa-se para o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo, embasado nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), resultará na sistematização dos *indicadores*.

Na terceira etapa, o que se pretende é a sistematização dos núcleos de significação, resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada. Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua.

A DIMENSÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DA PROPOSTA DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Ao voltarmos à discussão sobre a proposta metodológica dos *núcleos de significação*, nossa intenção consiste não apenas em fixar-nos sobre os elementos de suas etapas (pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação), mas também compreender a *dimensão histórico-dialética* do método que fundamenta seus procedimentos e, nesse processo, tecer algumas considerações críticas necessárias a uma explicitação mais rigorosa de aspectos entendidos como essenciais, de modo a orientar o pesquisador em relação ao processo de análise e interpretação das palavras

enunciadas pelo sujeito frente à realidade. Temos essa preocupação com a proposta em tela porque, ao se distanciar dos pressupostos teóricos do método (no nosso caso, o histórico-dialético), seu procedimento perde o potencial de penetração na realidade, deixando, por conta do enfraquecimento da compreensão das categorias metodológicas, de apreender e explicar as determinações da *totalidade* que a engendram.

Embora a sistematização dos núcleos de significação seja realizada por etapas (levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização propriamente dita dos núcleos de significação), esse processo não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as *contradições* que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se *transformam* na atividade da qual o sujeito participa.

Assim, o caminho de apreensão dos sentidos e significados é continuamente marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como um fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação. Por isso, a organização de uma etapa é sempre constituída pela sistematização de outra.

ETAPA DE LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES

Na discussão sobre os *núcleos de significação*, a palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador para apreender as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. De certo modo porque a palavra não se revela por si só.

Como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar. Por isso, ela é o elemento mais importante para se tomar como ponto de partida na análise das significações da realidade. Ao pontuarem que a análise deve partir de palavras, Aguiar e Ozella (2013, p. 308) ressaltam que não se trata de partir de palavras “estéreis”, absolutas em si mesmas, mas de “palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem”.

É, portanto, partindo de “palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado”, que o pesquisador dá os primeiros passos na

sistematização dos *núcleos de significação*, passos estes que consistem no *levantamento de pré-indicadores*. Nesse processo, cuja operacionalidade se dá por meio de leituras sistemáticas do material verbal, isto é, análise reiterativa da fala do sujeito, é importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional, suas insinuações; enfim, fatores cujos significados, embora revelem apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e denominados por nós como *teses*, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito.

Essa etapa (levantamento dos pré-indicadores) se refere, pois, a um processo propriamente de análise das informações, devendo, como bem ressalta Lefebvre (1979, p. 119), “apreender e determinar, através de seus momentos, cada ser em sua originalidade, cada situação naquilo que a diferencia de todas as outras”. Desse modo, esse é um momento da pesquisa que visa a apreender não simplesmente as afirmações verbais do sujeito, mas também as significações da realidade que se revelam por meio das expressões verbais, que são sempre carregadas de afeto.

Esse movimento inicial do pesquisador sobre as palavras enunciadas pelo sujeito, movimento que vai da dimensão empírica à abstração da realidade, se faz necessário porque, conforme Kosik (2002, p. 57), “o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto e tornando-os relativamente independentes”.

Sob o cuidado de não resvalar numa visão metafísica, para não anular as oposições que movimentam a história, a capacidade teórico-metodológica de apreender as mediações determinantes dos processos de significação, o pesquisador deve conceber os pré-indicadores não como discursos acabados em si mesmos, plenos e absolutos, mas como teses que, na tríade dialética (tese-antítese-síntese), se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria. Nessa perspectiva, os pré-indicadores passam a ser compreendidos não como afirmações descoladas da realidade, mas como construções sociais, isto é, discursos mediados por numerosos artefatos culturais e históricos que constituem o movimento dos processos de significação da realidade.

É fundamental esclarecer, inclusive para sermos coerentes com a opção teórica e metodológica adotada, que, ao nos referirmos aos significados da palavra, estamos compreendendo-os como totalidades parciais (partes do todo), isto é, como elementos que constituem e são constituídos na dialética da totalidade em que o sujeito está inserido. Apoiados em Mészáros (2013, p. 58), afirmamos que conceber a totalidade sem as mediações é algo abstrato, pois “a totalidade social existe

por e nessas mediações multiformes, por meio das quais os complexos específicos – isto é, as totalidades parciais – se ligam uns aos outros em um complexo dinâmico geral que se altera e se modifica o tempo todo”. Com base em tais proposições, nos afastamos da ideia dicotômica de que o movimento de análise e síntese das significações nos remete ao ponto de vista do sujeito isolado e afirmamos que nosso foco é o sujeito histórico.

Sair da aparência não é trabalho fácil. Implica, como já frisamos, dar um tratamento teórico-metodológico às mediações desveladas, apreendidas pelo trabalho de análise. Para isso, faz-se necessário recorrer às categorias oriundas da teoria e do método, de modo que nos possibilitem caminhar na direção de explicações cuja finalidade consiste em revelar não o sujeito individualizado, mas a síntese de múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta que supera a ideia de sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como sua unidade, seu motor.

Citando Marx (1978), diríamos que o contato com a realidade *imediata*, ignorando a relação dialética entre as partes e o todo que a constituem, produz apenas uma compreensão caótica de sua totalidade. Nessa perspectiva, é essencial discutir e explicitar com mais propriedade que, ao propor apreender as mediações constitutivas da realidade, a intenção do método histórico-dialético é evidenciar, por meio do processo de análise e síntese do sujeito em foco, as particularidades históricas e sociais que configuram a articulação de sua singularidade e genericidade, isto é, a contraditória existência dos aspectos idiossincráticos, históricos e sociais e como, nessa contraditória existência, se produzem mutuamente. No intuito de aprofundar um pouco mais essa questão, recorreremos a Oliveira (2002, p. 19), para quem “a importância da particularidade (na relação singular-particular-universal) na análise de um determinado fenômeno [...] está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade”. Por meio desse esforço, podemos afirmar que as relações entre singularidade e genericidade são dialeticamente tratadas em sua historicidade e materialidade, o que nos permite avançar na explicação e na teorização do sujeito como ser que se objetiva pela mediação da história da qual ativamente participa e se apropria.

Fazendo uma analogia com o que pontua Marx (1978) no método da economia política, afirmamos que os significados, entendidos como os conteúdos mais estáveis e dicionarizados a que a palavra remete, permitem um nível de conhecimento que possibilita apreender a realidade sem o alcance da síntese das multideterminações constitutivas do real – limitam-se às construções intelectivas circunscritas ao mundo das experiências. Somente na relação com os sentidos, seu par dialético,

é que torna-se possível realizar um movimento de síntese, ou seja, de ascensão a um nível de conhecimento somente possível pela mediação de categorias – concreto pensado. Assim, podemos sustentar que esse movimento em direção aos sentidos é definido por um processo que vai da abstração ao real concreto, isto é, à síntese das multideterminações do real, à apreensão do processo de constituição dos sentidos. Reafirmamos, desse modo, que esse movimento é mediado por categorias fundamentais do método materialista histórico-dialético, como totalidade, contradição e historicidade, além de outras, digamos mais específicas da Psicologia Sócio-Histórica, como pensamento, linguagem, sentidos e significados.

É importante frisar que nessa etapa de levantamento dos pré-indicadores também ocorre, de forma simultânea, o movimento de síntese; afinal, o pensamento é mediado o tempo todo pelo movimento dialético de análise e síntese. Por tratar-se de um processo dialético, um movimento não existe sem o outro. Não há um momento estrito de análise e outro de síntese. Se não tivermos uma visão do *todo*, mesmo que esse todo se revele apenas no nível da aparência, não há como abstrair seus elementos. Como bem pontua Lefebvre (1979, p. 120), “não apenas a síntese mantém em cada momento o contato com o todo [...], mas também [...] guia a análise, evita que essa se perca, que acredite esgotar o real”. No entanto, a intencionalidade do pesquisador nessa etapa não se volta propriamente para a síntese, mas prioritariamente para a análise.

Além disso, faz-se importante ressaltar, como lembra Lefebvre (1979, p. 119), que “os ‘elementos’ obtidos numa análise qualquer são eles mesmos complexos, exigindo por seu turno serem analisados”, de modo que o processo de análise de um fenômeno é sempre inesgotável. Por isso, ainda segundo Lefebvre (1979, p. 119), “analisar uma realidade complexa e atingir seus elementos reais é o mesmo que descobrir seus momentos”.

Concluído o levantamento dos pré-indicadores, uma fase ainda empírica de apreensão dos significados, o pesquisador parte para a segunda etapa da proposta, cuja intencionalidade é efetuar a articulação dos pré-indicadores levantados. Esse processo, cujo procedimento leva à abstração de indicadores, será tratado no item a seguir.

ETAPA DE SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES

Nessa nova etapa, partimos do pressuposto metodológico de que, quando dialeticamente articulados, os pré-indicadores possibilitam aprofundarmos mais o conhecimento sobre as formas de significação do sujeito do que quando analisados isoladamente. Assim, a intenção do pesquisador nessa fase, conforme apontam Aguiar e Ozella (2006, 2013), é alcançar uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos

sentidos constituídos pelo sujeito. Para isso, o procedimento, que segue os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição como base para articular os pré-indicadores, se efetua por meio de múltiplas leituras (análise) do material até o momento produzido (pré-indicadores).

Vale lembrar, juntamente com Prado Junior (1980, p. 468), que “o marxismo é em essência uma pesquisa das relações”. Desse modo, é na tensão das relações entre as teses, isto é, na intensidade e na natureza da forma pela qual elas se articulam, que o pesquisador deve concentrar seus esforços de análise a fim de apreender e organizar os indicadores que constituirão os núcleos de significação do sujeito.

Faz-se importante enfatizar que, embora o processo de levantamento dos *pré-indicadores* seja estritamente marcado pela busca das *teses* que atravessam o discurso do sujeito, as *antíteses* já se encontram presentes nesse discurso, só que ainda não reveladas. Para melhor explicar essa questão, valemo-nos de Lefebvre (1979, p. 172), que diz:

Para o pensamento vivo, nenhuma afirmação é indiscutível e inteiramente verdadeira; nem tampouco indiscutível e inteiramente falsa. Uma afirmação é verdadeira pelo que ela afirma relativamente (um conteúdo), e falsa pelo que afirma absolutamente; é verdadeira pelo que nega relativamente (sua crítica bem fundamentada das teses contrárias), e falsa pelo que nega absolutamente (seu dogmatismo, seu caráter limitado). Confrontando as afirmações, o pensamento vivo busca assim a *unidade superior, a superação*. (grifos do autor)

É importante considerar que as *antíteses* não podem ser apreendidas logo no levantamento das *teses*, pois, para isso, faz-se necessário um esforço de análise diferenciado, ou seja, ao passo que na etapa dos *pré-indicadores* o processo de análise consiste em apreender os elementos empíricos da realidade – especificamente, em nosso caso, as formas aparentes de significação –, na etapa de sistematização dos indicadores o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem.

Segundo Prado Junior (1980), a negação da tese não é um processo arbitrário, mas uma condição da afirmação, pois nela já está contida como processo histórico. Para chegarmos às negações (movimento do pesquisador e da realidade concreta), não podemos nos deter nas afirmações/teses em si. Sob pena de que elas não nos darão as respostas buscadas, faz-se necessário situarmos a questão tratada em sua totalidade e, assim, investirmos na busca das mediações que a constituem para, daí, deprendermos e reconstruirmos as relações reveladoras da negação.

Concordando com Prado Junior (1980, p. 568), acreditamos “que é precisamente o conjunto a que pertence uma parte que constitui a negação desta parte”. No caso dos indicadores, eles contêm, como elemento essencial, conteúdos oriundos das relações existentes entre eles. Com isso, queremos dizer que, embora as afirmações/teses definidas como pré-indicadores não evidenciem, de forma *imediate*, as respostas necessárias às questões aventadas pelo pesquisador acerca da realidade, são elas, como produções subjetivas *mediadas* pela história e pela cultura, que lhe permitem abstrair os indicadores que as configuram e, assim, o aproximam das zonas de sentido que constituem o sujeito.

O que se pretende na segunda etapa é, portanto, apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade. Isso posto, convém ressaltar que nessa fase (sistematização de indicadores) já se verifica um momento de síntese que, por sua natureza, é ainda provisório. Somente quando passamos para a etapa de constituição dos *núcleos de significação* é que o processo de síntese é retomado (mais uma vez) com o intuito de abstrair as contradições que configuram as relações entre os indicadores.

É nesse movimento dialético de análise, em que o pesquisador procura sistematizar os indicadores, que a dimensão empírica de conhecimento das significações vai sendo superada (e não suprimida) pela dimensão concreta. Apesar de termos apontado este momento como sendo prioritariamente de análise, não podemos deixar de frisar que ele também tem uma natureza sintética, de modo que, para desvendar as relações de negação, é fundamental a busca de articulação parte/todo, movimento marcadamente de síntese. Como sustenta Lefebvre (1979, p. 120-121), “a análise só tem sentido porque o concreto se apresenta de maneira sintética; o concreto une ‘momentos’ diferentes e mesmo contraditórios”. Desse modo, entendemos que o necessário movimento de constituição dos indicadores se dá pela busca de articulação parte/todo, sendo essencialmente sintético.

Noutras palavras, queremos ressaltar que, assim como o primeiro momento (levantamento de pré-indicadores) da proposta metodológica dos núcleos de significação consiste em analisar as palavras ditas pelo sujeito e, assim, apreender seus significados, o segundo (sistematização dos indicadores) tem como finalidade a *negação* do discurso tal como se apresenta, isto é, a negação do dito. Para que isso seja possível, é preciso explicitar, por meio do processo de análise e síntese, as contraditórias relações existentes entre os pré-indicadores, relações estas que, inclusive, nos levam a articulá-los para compor os indicadores. Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito. É esse processo que culmina na

terceira etapa dessa proposta metodológica, a construção dos *núcleos de significação*.

É oportuno lembrar, apoiados em Cury (1985, p. 32), a essencialidade da categoria contradição nesse processo, haja vista ser ela que nos permite uma análise não unilateral, baseada não apenas no uso dos conceitos de confirmação e legitimação. Ao recorrermos à categoria contradição, torna-se possível o desocultamento das contraditórias relações constitutivas entre os indicadores, o que cria condições para que o pesquisador se aproprie do movimento dos pré-indicadores que lutam entre si, se chocam, se constituem, apontando a urgência de serem articulados para, assim, e só desse modo, indicarem uma nova síntese, o devir.

Antes, contudo, de passarmos para a próxima etapa dessa proposta metodológica (a construção dos núcleos de significação), cabe ressaltar que, ao abordarmos a fase de levantamento dos pré-indicadores, bem como a de sistematização de indicadores, tratamos do primeiro movimento do método dialético materialista: o movimento de análise. Conforme estudiosos do referido método, dentre os quais Saviani (1992, 1997, 2004), além do próprio Marx (1978), o método de estudo utilizado pelos economistas do século XVII consistia em partir do todo e chegar a relações gerais e abstratas, depreendendo que a ciência, em geral, se contentava com esse primeiro movimento do pesquisador – o movimento de análise. Segundo Saviani (2004, p. 45), “a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples; é reduzir o empírico às suas determinações gerais”. Na concepção empirista – diz o autor –, o conhecimento científico é “obtido por um processo de abstração em que se opera a análise dos dados da experiência”.

Ao restringir-se ao procedimento de análise das palavras, o pesquisador pode cometer o erro de se contentar com a apreensão das características básicas da realidade, isto é, seus significados, que, metodologicamente, se configuram como categorias simples. Para explicar essa questão, recorreremos mais uma vez a Saviani (2004, p. 45), que pontua: “pelo primeiro movimento, aquele que vai do empírico (a síncrese, o ‘todo caótico’, o todo figurado na intuição) à análise (as abstrações mais simples), afirma Marx que a plenitude da representação é reduzida a uma determinação abstrata”. O segundo movimento do método, aquele que vai das abstrações à concretude da realidade, será abordado no próximo item, no qual trataremos da última etapa do procedimento metodológico.

ETAPA DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A terceira etapa do procedimento, denominada construção dos núcleos de significação, é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito. Assim, o caminho metodológico a ser seguido pelo pesquisador não pode ser outro senão aquele que, partindo das categorias simples apreendidas no primeiro movimento, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações, mesmo aquelas mais ocultas, que configuram o processo de constituição dos sentidos.

Considerando, segundo Kosik (2002, p. 57), que *a cisão do todo* é “o fundamento de todo conhecimento”, o pesquisador deve ter a clareza, particularmente em relação à proposta metodológica aqui abordada, de que, ao destacar as partes do todo (primeiro movimento, o que corresponde a suas duas primeiras etapas), esse movimento se desdobra noutro, em que as partes devem ser novamente integradas ao todo que as constitui e é por elas constituído (segundo movimento da proposta por meio da operacionalização de sua terceira etapa). Ao mesmo tempo em que o recorte deve ser feito tendo a intenção de se distanciar da palavra (ainda empírica), a ela deve voltar, agora como concreta, ou seja, como síntese de múltiplas determinações.

Frente a isso, Aguiar e Ozella (2013, p. 310) ressaltam a questão central dessa parte – o movimento que vai da dimensão abstrata à dimensão concreta dos processos de significação (segundo movimento) –, apontando que os núcleos de significação devem “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”.

No intuito de contribuir para o entendimento dessa parte do procedimento, cabe levantar ao menos três questões suscitadas no parágrafo anterior: por que os núcleos de significação devem “ser entendidos como um momento superior de abstração”? Como o movimento de síntese (segundo movimento do pensamento dialético) está subordinado à teoria? E por que, diferentemente do primeiro movimento (aquele em que o pensamento do pesquisador vai do empírico às abstrações *mais simples* do real), é o segundo que “avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”? Mesmo não pretendendo discutir pontualmente cada uma delas, temos a intenção de respondê-las tendo como foco uma questão que será abordada mais adiante e que denominamos *processo de teorização dos achados da pesquisa*. No caso, tais achados constituem os *núcleos de significação* e lhes dão organicidade.

Retomando o processo dialético de organização dos núcleos, cabe ressaltar que essa etapa é constituída de duas fases. Uma voltada para a inferência e organização dos *núcleos de significação* a partir da articulação de indicadores e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais *núcleos*, isto é, a interpretação dos sentidos, que, produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa. Embora ambas as fases se configurem, marcadamente, como um movimento de síntese do pesquisador, cada uma apresenta seu “nível” diferenciado de aprofundamento e compreensão da realidade.

Apontamos, assim, que a segunda fase exige do pesquisador um “poder” de síntese mais profundo que a primeira, de modo que, tal como define González Rey (2003, 2005), a apreensão das zonas de sentido só é possível por meio de um trabalho construtivo-interpretativo. Tal poder de síntese, cujo processo de pensamento se configura como uma capacidade cada vez mais elevada de penetração na realidade e apropriação de sua totalidade, não é, todavia, um fenômeno natural do sujeito, mas constituído historicamente. A partir da atividade no mundo, isto é, “com a continuidade das experiências”, conforme pontua Oliveira (2001, p. 2), “o juízo é reelaborado num nível de maior amplitude do que o ato singular que deu origem ao primeiro juízo”.

O fato de afirmarmos que essa etapa, composta de duas fases, se refere mais especificamente à síntese não quer dizer que o pensamento do pesquisador deixa de ser analítico. O que ocorre é que sua intencionalidade, agora, consiste em superar as teses e antíteses que vieram à tona nas duas etapas anteriores do tratamento dos dados, almejando mais propriamente a síntese. Desse modo, as duas fases que envolvem a constituição dos *núcleos de significação* acontecem pela articulação dos “momentos” diferentes e mesmo contraditórios apreendidos nos indicadores, o que se dá pela relação entre as partes e o todo, isto é, os indicadores – que trazem a articulação de um conjunto de pré-indicadores – e a totalidade histórico-social, destacando-se nesse processo a importância da teoria como produção histórica e social.

Como movimento de síntese, os *núcleos de significação* não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando “juntar” as palavras que foram antes “quebradas”, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados. Isso ocorre porque o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem “esse” caminho inverso, isto é, palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito, são mediadas por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua. Por isso, é nessa terceira etapa do procedimento que o pesquisador, mediado pela sistematização

dos indicadores (abstração das categorias simples), tende a passar de uma *visão empírica* para uma *visão concreta da realidade*, isto é, avançar da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito.

Finalizando a discussão sobre essa etapa do procedimento, recorremos a Saviani (2004, p. 45), que afirma que, “pelo segundo movimento, que vai da análise à síntese das múltiplas determinações do objeto estudado, isto é, o concreto, ‘as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento’”. Indo ao encontro do que nos coloca Saviani, trazemos Aguiar e Ozella (2013, p. 311) para assegurar que uma análise mais completa e sintetizadora é alcançada quando os núcleos são integrados entre si, em seu movimento, ou seja, são “analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social e histórico, à luz da teoria”. Considerando que o conhecimento científico é uma síntese, e não uma abstração, esse momento – sempre articulado intrinsecamente aos outros – se configura como expressão do esforço do pesquisador para criar, como diz González Rey (2003, 2005), “zonas de inteligibilidade” sobre o real, para produzir, mediante o pensamento teórico e metodologicamente orientado, um conhecimento científico com a clara intencionalidade de ser crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante a necessidade de apreender o movimento dialético que constitui o processo de significação da realidade, surgiu o procedimento metodológico dos *núcleos de significação*. Para explicitar essa questão, recorremos a Aguiar e Ozella (2013, p. 310), que apontam ser:

[...] possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Isso posto, podemos afirmar que a construção dos *núcleos de significação* – ao permitir o *movimento que vai do empírico às abstrações* (movimento de análise caracterizado pelo levantamento de pré-indicadores e pela sistematização de indicadores) e *das abstrações ao concreto* (movimento de síntese caracterizado pela sistematização dos núcleos) – é um procedimento que muito ajuda a apreender e revelar que as significações constituídas pelo sujeito são mediadas por múltiplas determinações sociais e históricas.

Assim, as explicações gestadas nos *núcleos de significação* jamais deverão difundir uma concepção naturalizante de homem, pois isso

negaria o movimento dialético da história social e individual. O material produzido e articulado durante o processo de análise que permite o levantamento dos pré-indicadores, assim como a sistematização dos indicadores, deve dar condições de, na *construção dos núcleos de significação*, fazermos o caminho parte/todo de modo dialético, não havendo, portanto, sobreposição de um em relação ao outro, pois um é sempre constitutivo do outro.

Nessa perspectiva, entendemos que, por serem mediadas pela totalidade que constitui o processo de significação, as articulações requeridas na análise entre pré-indicadores, bem como entre indicadores, são sempre momentos de extrema importância para esse procedimento, pois é quando vislumbramos possibilidades de superação nas explicações produzidas e, assim, reunimos condições de, sobretudo na terceira etapa, avançarmos na teorização das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade na qual atua. Os *núcleos de significação* se configuram, portanto, como um procedimento metodológico que pode contribuir para um significativo avanço na qualidade das explicações sobre o processo de constituição de sentidos e significados. A função do pesquisador deve incidir, portanto, em não apenas descrever as formas de significação do sujeito, mas, sobretudo, revelar as contradições que as engendram. É somente nas relações sociais e, portanto, humanas, que a contradição se constitui, de modo que, para explicitar a negação de um fato como fenômeno aparente e, assim, a abstração de suas multideterminações, exige-se do pesquisador um olhar que remeta ao *todo* social para que não se distancie da conjuntura da realidade.

Portanto, além do domínio da técnica de sequenciar as etapas da proposta, a construção dos núcleos de significação demanda que o pesquisador tenha os pressupostos teórico-metodológicos sempre como base orientadora do processo de análise e interpretação das formas de significação da realidade pelo sujeito. Essa observação evita que a proposta dos núcleos de significação se torne algo instrumental, um procedimento técnico. Temos que garantir que os pré-indicadores não se constituam de palavras esvaziadas de significados e sentidos, sob o risco de os sujeitos serem apreendidos em sua dimensão abstrata, descolados da história, isto é, dos fenômenos da vida.

Noutras palavras, os pré-indicadores devem apontar teses próprias dos sujeitos, que serão superadas no movimento de *articulação com o todo que é a realidade histórica e social*, e não como temos presenciado algumas vezes, uma *articulação circunscrita ao contexto da fala*. Aqui nos referimos, por exemplo, aos aspectos institucionais da escola, a sua localização, às condições de trabalho docente, às políticas públicas para a educação, aos aspectos socioeconômicos e culturais e tantos outros que possam constituir essa articulação.

Assim, a apreensão das significações só é possível a partir de uma compreensão dialética das relações parte/todo que constituem a realidade, isto é, a partir de um amplo conjunto de elementos objetivos e subjetivos que a configuram e determinam seu movimento. É essa compreensão, portanto, que implica o uso dos núcleos de significação não de modo reduzido a uma técnica, mas um procedimento que, considerando as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua, apresenta possibilidades de alcançar, por meio da análise e da interpretação, o processo de constituição de significações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 5., 2012. São Leopoldo, RS. *Anais...* Porto Alegre, PUC-RS, 2012.

CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 11., 2013. Uberlândia, MG. *Anais... Compromisso ético-político com a educação*. Uberlândia: UFU, 2013.

CURY, Carlos Roberto J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.

ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE O TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO, 2., 2013. Porto, Portugal. *Anais... Trabalho docente e formação – políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. Porto, 2013.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas, SP. *Anais... Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, 2012. E-books.

FERNANDEZ, Alzira B. *A dimensão subjetiva da deficiência na vida no trabalho*. 288 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica dialética / lógica formal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIMA, Isana Cristina dos S. *Significados e sentidos do mal-estar docente: o que pensam e sentem professores em início de carreira*. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MÉSZÁROS, István. *O conceito de dialética em Lukács*. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Betty. Aspectos lógico-epistemológicos da relação indivíduo-sociedade-genericidade no trabalho educativo. *Educação*, Maceió, n. 17, p. 11-32, dez. 2002.

_____. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo A.; SILVA, Nilma R.; MARTINS, Sueli T. F. *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRADO JUNIOR, Caio. *Dialética do conhecimento*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, Núbia Aparecida S. *Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. *Escola e democracia*. 26. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR

Professora titular da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil
iajunqueira@uol.com.br

JÚLIO RIBEIRO SOARES

Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
julioribeirosoares@yahoo.com.br

VIRGÍNIA CAMPOS MACHADO

Professora da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil
vickynut@hotmail.com

PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL: PREOCUPAÇÃO TEMÁTICA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

ELENA MARIA MALLMANN

RESUMO

Problematizam-se situações-limite metodológicas no âmbito do desenvolvimento de pesquisa-ação como tipologia de pesquisa qualitativa em educação. Apresenta-se proposição de procedimento teórico-metodológico de pesquisa-ação sistematizada em três matrizes cartográficas: Matriz Dialógico-Problematizadora – MDP –; Matriz Temático-Organizadora – MTO –; e Matriz Temático-Analítica – MTA. São destacados exemplos das três matrizes, discutindo passo a passo seu processo de implementação. Sinaliza-se o potencial teórico-metodológico da MDP, MTO e MTA nas etapas de elaboração da preocupação temática, coleta/produção de dados, análise e proposição conceitual (conclusões) em projetos de pesquisa-ação educacional no enfoque da abordagem qualitativa.

EDUCATIONAL ACTION-RESEARCH: THEMATIC CONCERN, ANALYSIS AND CRITICAL-REFLEXIVE INTERPRETATION

ABSTRACT

Methodological extreme situations for the development of action research as typology of qualitative research in education are problematized. We present concrete proposals for theoretical and methodological procedure of systematic action research in three cartographic matrices: Matriz-Dialógico-Problematizadora – MDP [Dialogical Problematizing Matrix (DPM)], Matriz Temático-Organizadora – MTO [Thematic Organizing Matrix (TOM)] and Matriz Temático-Analítica – MTA [Analytical Thematic Matrix (ATM)]. We highlight examples of each of the three matrices discussing step by step the implementation process. We have indicated the theoretical and methodological potential of MDP, MTO and MTA in steps of preparing the thematic concern, collection / production data, analysis and conceptual proposition (conclusions) projects of educational action research approach in the qualitative approach.

EDUCATIONAL RESEARCH • ACTION RESEARCH • METHODOLOGY •
QUALITATIVE RESEARCH

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA: PREOCUPACIÓN TEMÁTICA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICO-REFLEXIVA

RESUMEN

Se problematizan situaciones metodológicas límite en el ámbito del desarrollo de la investigación-acción como tipología de investigación cualitativa en la educación. Se presenta una proposición de procedimiento teórico-metodológico de investigación-acción sistematizada en tres matrices cartográficas: Matriz Dialógico-Problematizadora –MDP–; Matriz Temático-Organizadora –MTO–; y Matriz Temático-Analítica –MTA. Se destacan ejemplos de las tres matrices y se discute paso a paso su proceso de implementación. Se señala el potencial teórico-metodológico de la MDP, la MTO y la MTA en las etapas de elaboración de la preocupación temática, recogida/producción de datos, análisis y proposición conceptual (conclusiones) en proyectos de investigación-acción educativa en el enfoque del abordaje cualitativo.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA • INVESTIGACIÓN-ACCIÓN •
METODOLOGÍA • INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

A **PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO SOCIALMENTE CONTEXTUALIZADO** é um desafio constante no campo interpretativo-crítico dos estudos qualitativos do tipo pesquisa-ação. Nesse âmbito, problematizam-se princípios teórico-metodológicos da pesquisa-ação educacional, a qual implica uma abordagem qualitativa de pesquisa em movimento e não se encerra em etapas metodológicas.

Assim, no presente artigo, inicialmente são explicitados aspectos da constituição histórica da pesquisa-ação, em especial os fundamentos da produção de conhecimento educacional. Num segundo momento, são apresentados exemplos e analisadas contribuições conceituais e operacionais da proposição teórico-metodológica das matrizes cartográficas na pesquisa-ação em educação. Aborda-se a sistemática de elaboração da Matriz Dialógico-Problematicadora – MDP –, da Matriz Temático-Organizadora – MTO – e da Matriz Temático-Analítica – MTA. Nas conclusões, são enfatizados os elementos motivadores (retrospectivos e prospectivos) da proposição construída como fruto de projetos de pesquisa-ação implementados ao longo dos últimos 20 anos.

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUALITATIVOS DA PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTORNO HISTÓRICO

Para problematizar os desafios contemporâneos na sistematização e produção de conhecimento teórico-conceitual oriundo da

pesquisa-ação (PENAGOS, 2005), optou-se, inicialmente, por resgatar origens e perspectivas temáticas no cenário internacional e nacional. O estudo epistemológico do contexto da pesquisa-ação em educação implica compreender o movimento em torno das principais questões de pesquisa, entendimentos metodológicos, concepções e aplicações no contexto social, econômico, cultural e tecnológico. A partir disso, podem ser estabelecidos parâmetros para delimitar situações-limite e avanços nas práticas científicas atuais alicerçadas na pesquisa-ação.

A pesquisa-ação tem suas origens no movimento internacional denominado *action research*. Lewin (1946) utilizou o termo “pesquisa-ação” apresentando uma estrutura de etapas ordenada numa espiral cíclica ascendente de ação-reflexão-ação, que se organiza em quatro momentos sucessivos: planejamento, ação, observação e reflexão. Carr e Kemmis (1986) caracterizaram a pesquisa-ação como concepção educacional crítica sustentada nessas quatro fases. Estudos que se apoiam nos postulados da pesquisa-ação são regidos pelas especificidades do diagnóstico, estratégias, registros, coleta de informações, técnicas, procedimentos de análise, avaliação e reflexão próprias de cada um desses quatro momentos.

As contribuições e aplicações da tipologia qualitativa da pesquisa-ação não se limitam à área da educação. Com os australianos Carr e Kemmis (1986), esse tipo de pesquisa emergiu nas ciências sociais e humanas como possibilidade de superação de um corpo teórico essencialmente positivista, já que é uma forma de questionamento, (auto)reflexão e ação sustentada na resolução dos problemas na prática docente. Nos Estados Unidos, nas décadas de 1940 e 1950, Stephen Corey desenvolvia trabalhos de “pesquisa-ação” (TRIPP, 2005; FRANCO, 2005). Naquele país, segundo Smith (2007), a preocupação é mais centrada em projetos sociais e de cidadania não necessariamente em instituições escolares.

Os britânicos Laurence Stenhouse e Elliott (1978; 1993a; 1993b; 1997; 1998) aproximam-se da abordagem de Carr e Kemmis (1986), desenvolvendo projetos na educação básica e capacitação de professores. As tradições australiana e britânica têm ampla contribuição no campo educacional e formação de professores em vários países, inclusive influenciando políticas públicas brasileiras. Nesse âmbito, podem-se destacar, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), ao preconizar que os projetos pedagógicos contemplem o princípio geral da ação-reflexão-ação.

No cenário internacional, a pesquisa-ação, no campo educacional, abrange o movimento para inovações curriculares, o investimento no desenvolvimento profissional, a formação dos professores e mudanças na prática docente. Kemmis e McTaggart (1988) identificam a pesquisa-ação como possibilidade de professores construírem um projeto

autêntico de formulação e resolução de problemas (*problem-solving*), mudanças nas visões e práticas educacionais (COSTA, 1991; McTAGGART, 1994; DE BASTOS, 1995; SMITH, 1996; HODSON; BENCZE, 1998; SEGAT; GRABAUSKA, 2001; MION, 2001).

Para Sankaran (2001), a pesquisa-ação é uma estratégia de colaboração e aprendizagem em projetos individuais ou ações em equipes. De acordo com Monceau (2005, p. 475), ela pode ser entendida como “meio de formação e de mudança participativa. Seu uso depara-se com evoluções políticas de fundo, participando de um movimento que vê aumentar a demanda de acompanhamento individual e coletivo”. “É uma boa ferramenta para ser utilizada por professores para criar estratégias de melhoria de suas práticas docentes” (O’CONNOR; GREENE; ANDERSON, 2006, p. 3).

A literatura demonstra que a pesquisa-ação tem sido desenvolvida, nacional e internacionalmente, em diferentes áreas, recortes temáticos, frentes de atuação e projetos (DONCHE; VAN PETEGEM, 2004; LAMASTER; KNOP, 2004; GORDON; EDWARDS; HOLLIE-MAJOR, 2006; ATWELL; MAXWELL, 2007; THOMAS-FAIR, 2007), indo desde as preocupações metodológicas referentes às etapas da espiral cíclica (McNIFF, 1988; McMAHON, 1999; DICK, 1997; 1999; 2000), até as preocupações conceituais e sociais (WINTER, 1998a; 1998b; LEITCH; DAY, 2000), acoplamento com fundamentos específicos da psicologia (EDWARDS, 2000) e da educação dialógico-problematizadora (DE BASTOS, 1995), formação de professores e desenvolvimento profissional e curricular (ÂNGULO RASCO, 1990; ELLIOTT, 1993; 1997). Segundo Molina (2007), os dados indicam um aumento de 71% nos trabalhos baseados em pesquisa-ação no Brasil, no período após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. No cenário internacional, as redes colaborativas, como *Action Research On Web* – AROW – e *Collaborative Action Research Network* – CARN –, têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento teórico e prático (HUGHES, 2001, p. 3), compartilhando dúvidas, estratégias, planos e referências.

Nessa vertente, o percurso histórico da pesquisa-ação evidencia práticas, procedimentos e produção consolidada do ponto de vista tanto das políticas curriculares quanto do desenvolvimento profissional emergente no campo das concepções alicerçadas na dinâmica ação-reflexão-ação. Por isso, os resultados de trabalhos já realizados e a produção internacional são peças-chave que sustentam a problematização em torno das situações-limite dos pesquisadores no âmbito dessa abordagem de pesquisa qualitativa.

Em termos de produção científica, fica evidente, nos trabalhos analisados, que a pesquisa-ação exige uma dinâmica cíclica e processual requerida entre as fases de delimitação da preocupação temática, produção/análise de dados e reflexões para proposição conceitual. No entanto, essa discussão acaba perpassando o cenário metodológico

pertinente apenas às quatro etapas da espiral. Em grande parte dos trabalhos analisados, essas etapas ficam mais evidentes do ponto de vista da implementação de atividades práticas em programas de formação de professores, mudanças curriculares ou ações operacionais em sala de aula. No entanto, não têm sido observadas, nos textos analisados, contribuições significativas em termos de sistemática acurada na delimitação de um tema de pesquisa, na organização e análise dos dados, bem como na composição das sínteses reflexivas.

Assim, discute-se, na sequência, uma proposição metodológica composta de três matrizes cartográficas interligadas para desenvolvimento de estratégias de registro, triangulação e análise sistemática. Isso pode fortalecer a elaboração teórica explicativa oriunda de etapas exploratórias e diagnósticos mais apurados. Ou seja, entende-se que melhores ferramentas metodológicas podem alicerçar construções teóricas mais suscetíveis à transformação das práticas e dos participantes nelas envolvidos, premissa central da pesquisa-ação.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EDUCACIONAL ORIUNDO DE PESQUISA-AÇÃO

A produção de conhecimento científico consolida-se com base em ações e operações de natureza tanto intelectual-teórica quanto técnico-prática. De acordo com Vieira Pinto (1979, p. 228), “o cientista é, por definição, um trabalhador, no sentido em que se define como a transformação da realidade pela ação construtiva do ser humano, de acordo com as finalidades ditadas pelas necessidades da existência”. As situações-limites dos pesquisadores, enquanto cientistas-trabalhadores na acepção de Vieira Pinto (1979), precisam ser problematizadas. Nesse sentido, questiona-se: de que modo princípios e procedimentos típicos de pesquisa-ação sustentam a produção de conhecimento científico? Como os pesquisadores atribuem rigor teórico-metodológico e validam as proposições entre os pares? Embora, nos textos sobre pesquisa-ação, a produção do conhecimento científico seja uma discussão sempre presente, poucos pesquisadores explicitam e/ou propõem inovações nos procedimentos metodológicos. Ao analisar as produções anteriormente referenciadas (quando se tratou do contorno histórico), percebe-se que a defesa central da pesquisa-ação é a geração de mudanças e inovações nas práticas social, cultural e educacional. Mas, quando são indicados resultados de pesquisa, nota-se que os procedimentos metodológicos mencionam sempre observações, questionários, entrevistas e análise documental. Nesse cenário, com base na correlação entre o percurso metodológico e os resultados produzidos, defende-se a necessidade de renovar ferramentas e procedimentos.

A produção de conhecimento oriundo de pesquisa-ação como abordagem qualitativa exige estratégias de organização individuais e coletivas que envolvem a explicação das ações, do contexto e das próprias

visões de mundo, de ciência, tecnologia e sociedade. Por isso, problematiza-se o modo como o pesquisador, envolvido concretamente na situação, consegue capturar pensamentos, discursos e ações para construir categorias de análise, legitimando interpretações da realidade.

Nessa perspectiva, é preciso cautela e vigilância (CORTESÃO, 1998) por parte do pesquisador para aferir rigorosidade às interpretações dos dados advindos do processo investigativo. Se na abordagem qualitativa a produção do conhecimento científico nunca é neutra, de que modo podem-se legitimar os resultados de uma pesquisa-ação, especialmente quando esses são gerados no estudo de casos específicos, em que o pesquisador está diretamente envolvido nas fases de planejamento e implementação das ações?

Nos trabalhos gerados a partir de projetos de pesquisa-ação, uma das situações-limite é suplantar os processos essencialmente descritivos. Proposições conceituais inovadoras estão diretamente atreladas aos contornos de uma boa delimitação da preocupação temática (problema, objetivos e metas de pesquisa), bem como à organização e análise de dados pautada por rigorosos procedimentos teórico-metodológicos. Na pesquisa empírica via observação participante, por exemplo, o pesquisador está envolvido e interfere na situação pesquisada. Por isso, normalmente, o volume de dados acumulados em notas e diários de campo é extenso. Isso multiplica-se quando existe utilização de vários procedimentos de registro. Tanto para pesquisadores iniciantes quanto para os experientes, escolher, organizar e analisar o grande volume de dados produzidos é um processo trabalhoso e extenuante, sendo, em muitos casos, gerador de sofrimento físico. Quanto a isso, parece clara a necessidade de construir sistemáticas metodológicas para organizar o movimento interpretativo-qualitativo, típico da pesquisa-ação.

A natureza do objeto, dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e das análises interpretativas diferencia a pesquisa-ação de outras tipologias qualitativas em ciências sociais e humanas. O pressuposto central da pesquisa-ação é a produção de conhecimento com base na interpretação, compreensão e transformação da realidade sociocultural (ELLIOTT, 1997; 1998; CARR; KEMMIS, 1986). Desse modo, argumenta-se sobre a necessidade de desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos que permitam compreender a própria atividade de pesquisa como um processo de produção de conhecimentos científico-tecnológicos. Portanto, produzir “conhecimentos que auxiliem na interpretação da realidade vivida” (TOZONI-REIS, 2010, p. 2) torna-se um desafio para quem produz conhecimento na abordagem qualitativa da pesquisa-ação.

MATRIZES CARTOGRÁFICAS: PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL

A pesquisa-ação tem caráter teórico-prático e dinâmico requerendo ações a serem implementadas após os diagnósticos (GREENWOOD; LEVIN, 2000; GOLDWASSER, 2004, p. iv). Portanto, desenvolver pesquisa-ação é um movimento sistemático de questionamento, que exige coleta de informações sobre uma questão (problema de pesquisa) e análise e desenvolvimento de planos práticos para implementar mudanças efetivas. Nesse sentido, o próprio pesquisador precisa estabelecer e ter clareza de quais são os “critérios que aferem qualidade científica aos resultados obtidos na pesquisa interpretativa” (COUTINHO, 2008, p. 7).

Nessa conjuntura, foi desenvolvido o procedimento teórico-metodológico chamado matrizes cartográficas. Não se trata de sintetizar toda processualidade qualitativa da pesquisa-ação nesse procedimento metodológico, mas sim subsídio para organizar processualmente evidências em cada uma das etapas metodológicas de uma pesquisa-ação educacional: delimitação da preocupação temática (tema, problema e objetivos); produção/análise de dados (técnicas e procedimentos de acompanhamento e registro); e conclusões/afirmações. Ao se desenvolver pesquisa-ação em educação, lida-se com temáticas dinâmicas que provocam a necessidade de construir organizadores metodológicos para acentuar o caráter processual cíclico e legitimar a produção multirreferencial do conhecimento científico. O potencial da produção de conhecimentos para inovação e transformação socioeducacional não pode limitar-se ao trabalhoso processo de coleta e organização de dados. É preciso criar estratégias metodológicas que sirvam para organizar e agrupar os dados produzidos, de tal modo que se possa otimizar o tempo de análise das respostas.

Assim, para otimizar a produção de conhecimento no âmbito da pesquisa-ação, foi confeccionada a proposta das três matrizes cartográficas chamadas: Matriz Dialógico-Problematizadora – MDP; Matriz Temático-Organizadora – MTO; e Matriz Temático-Analítica – MTA. Cada uma delas será, a seguir, explicitada.

MATRIZ DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA – MDP

A origem da Matriz Dialógico-Problematizadora – MDP – está na *Tábua de Invenção*, que constitui um quadro de 16 questões para organizar uma preocupação temática (KEMMIS; McTAGGART, 1988), elaborado a partir da definição de quatro aspectos que compõem um processo educacional: professor(es), estudante(s), tema de estudo e contexto.

O rigor de uma pesquisa-ação educacional aumenta na medida em que os pesquisadores são vigilantes críticos desde as etapas do planejamento da proposta de estudo. Ou seja, entende-se que inovação e

transformação das práticas são sustentadas na elaboração de perguntas em torno de temas especialmente relevantes. A amplitude e o impacto das soluções são imediatamente relacionados à urgência e pertinência das questões e dos problemas que a humanidade tem sido capaz de sistematizar ao longo da história da ciência e tecnologia.

A estratégia inicialmente sugerida por Kemmis e McTaggart (1988) para organizar a preocupação temática de uma pesquisa-ação pode ser aliada aos princípios educacionais freireanos do diálogo e da problematização (FREIRE, 1987; 1999). Para Cordenonsi, Müller e De Bastos (2008), a MDP permite o exame e discussão temática de aspectos como conteúdos e metodologia do ensino. É com base nesses fundamentos que, no Brasil, a Tábua de Invenção passou a ser chamada MDP. Mantêm-se as operações procedimentais originais ampliando, porém, a dimensão conceitual que sustenta a fase de delimitação do tema, problema e objetivos de pesquisa. Esse é um dos pressupostos da pesquisa-ação como colaboração pautada na interação dialógica entre os envolvidos.

Kemmis e McTaggart (1988, p. 123, tradução nossa) explicam os passos para elaboração do quadro:

Para criar uma tábua de invenção utilizamos quatro lugares comuns. Estes são colocados tanto nos eixos horizontais como nos eixos verticais da tábua. Se passa logo a abrir caminho através da tábua (desde o compartimento A1 até o D4) e se pergunta, em cada compartimento, o que se pode dizer desse tema em particular (um dos lugares comuns marcados como A, B, C, D nas colunas da tábua) em relação a esse predicado particular (um dos lugares comuns marcados como 1, 2, 3, 4 nas linhas da tábua).

Seguindo essas orientações, desenha-se a MDP no *template* apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1
TEMPLATE DA MDP

MDP	A - PROFESSORES	B - ESTUDANTES	C - TEMA	D - CONTEXTO
1. Professores	[A1]	[B1]	[C1]	[D1]
2. Estudantes	[A2]	[B2]	[C2]	[D2]
3. Tema	[A3]	[B3]	[C3]	[D3]
4. Contexto	[A4]	[B4]	[C4]	[D4]

Fonte: Elaboração da autora.

Para construir a MDP, é necessário preencher cada uma das células do *template* (Quadro1), iniciando da célula A1 até a A4; B1 até B4; C1 até C4 e D1 até D4. Conforme evidencia o *template*, deve-se manter sempre a mesma sequência no ordenamento das perguntas. Ou seja, a leitura inicia-se sempre dos compartimentos A, B, C e D nas quatro colunas respectivamente em relação aos compartimentos 1, 2, 3 e 4 situados

nas quatro linhas. Se esse ordenamento não é respeitado, ocorre repetição entre a transversalização dos quatro elementos. Portanto, durante a elaboração das perguntas, relacionam-se os compartimentos entre si da seguinte forma: Ax1 = [A1]; Ax2 = [A2]; Ax3 = [A3]; Ax4 = [A4] e assim por diante.

No momento da criação das perguntas, o elemento gerador (professor ou estudante ou tema ou contexto) precisa ser localizado no início da frase, pois é ele que anuncia a relação proposta. Nos Quadros 2 e 3 apresentam-se exemplos de questões baseadas na definição de quatro elementos que constituem a pesquisa-ação desenvolvida.

QUADRO 2

EXEMPLOS DE QUESTÕES NO TEMPLATE DA MDP - ELEMENTO GERADOR PROFESSOR(ES)

Professores: de cursos de licenciatura de uma universidade pública				
Estudantes: de cursos de licenciatura de uma universidade pública				
Tema: integração das tecnologias educacionais em rede nos cursos de licenciatura				
Contexto: indução da integração das tecnologias na formação de professores pelas políticas públicas				
MDP	A - PROFESSORES	B - ESTUDANTES	C - TEMA	D - CONTEXTO
1. Professores	[A1] Os professores dialogam entre si a respeito de recursos digitais e atividades de estudo que podem ser mediadas por tecnologias educacionais em rede nos cursos de licenciatura?	[B1]	[C1]	[D1]
2. Estudantes	[A2] Os professores problematizam com os estudantes as situações-limite durante o acesso a recursos digitais e realização de atividades de estudo mediadas pelas tecnologias educacionais em rede?	[B2]	[C2]	[D2]
3. Tema	[A3] Os professores compreendem o potencial e os desafios da integração de tecnologias educacionais em rede na formação de professores?	[B3]	[C3]	[D3]
4. Contexto	[A4] Os professores pesquisam recursos educacionais digitais e elaboram atividades de estudo mediadas pelas tecnologias educacionais em rede diante das atuais orientações das políticas públicas?	[B4]	[C4]	[D4]

Fonte: Elaboração da autora.

Após o preenchimento de todas as células da primeira coluna (Quadro 2), parte-se para o preenchimento da segunda (Quadro 3) e, depois, da terceira e da quarta.

QUADRO 3**EXEMPLOS DE QUESTÕES NO TEMPLATE DA MDP - ELEMENTO GERADOR ESTUDANTE(S)**

MDP	A - PROFESSORES	B - ESTUDANTES	C - TEMA	D - CONTEXTO
1. Professores	[A1]	[B1] Os estudantes interagem com os professores mediados pelas tecnologias educacionais em rede?	[C1]	[D1]
2. Estudantes	[A2]	[B2] Os estudantes realizam as atividades de estudo de modo colaborativo quando são mediadas pelas tecnologias educacionais em rede?	[C2]	[D2]
3. Tema	[A3]	[B3] Os estudantes problematizam sua formação curricular e extracurricular diante dos desafios da integração das tecnologias educacionais na educação básica?	[C3]	[D3]
4. Contexto	[A4]	[B4] Os estudantes pesquisam e acessam recursos educacionais digitais para realizar as atividades do curso de formação conforme preveem as atuais orientações das políticas públicas?	[C4]	[D4]

Fonte: Elaboração da autora.

Nos exemplos das duas colunas dos Quadros 2 e 3, nota-se que todas as perguntas iniciam-se com o elemento gerador (professor(es), no Quadro 2, e estudante(s), no Quadro 3). Ou seja, o elemento gerador, na primeira coluna, é “professor(es)”, na segunda, é “estudante(s)” e, assim, na terceira será o “tema” e, na quarta, o “contexto”. Dessa forma, o *template* completamente preenchido gera as 16 perguntas (Quadro 4).

QUADRO 4**EXEMPLO DE MDP**

MDP	A - PROFESSORES	B - ESTUDANTES	C - TEMA	D - CONTEXTO
1. Professores	[A1] Os professores dialogam entre si a respeito de recursos digitais e atividades de estudo que podem ser mediadas por tecnologias educacionais em rede nos cursos de licenciatura?	[B1] Os estudantes interagem com os professores mediados pelas tecnologias educacionais em rede?	[C1] A integração de tecnologias educacionais em rede nos cursos de licenciatura gera inovação nas práticas docentes?	[D1] A indução da integração das tecnologias na formação de professores pelas políticas públicas gerou remodelização nos programas de capacitação docente nas instituições de ensino superior?
2. Estudantes	[A2] Os professores problematizam com os estudantes as situações-limite durante o acesso a recursos digitais e realização de atividades de estudo mediadas pelas tecnologias educacionais em rede?	[B2] Os estudantes realizam as atividades de estudo de modo colaborativo quando são mediadas pelas tecnologias educacionais em rede?	[C2] A integração de tecnologias educacionais em rede nos cursos de licenciatura gera impactos nos modos de estudo?	[D2] A indução da integração das tecnologias na formação de professores pelas políticas públicas amplia e diversifica as competências docentes contemporâneas dos estudantes de licenciatura?
3. Tema	[A3] Os professores compreendem o potencial e os desafios curriculares da integração de tecnologias educacionais em rede na formação de professores?	[B3] Os estudantes problematizam sua formação curricular e extracurricular diante dos desafios da integração das tecnologias educacionais na educação básica?	[C3] Quais são os impactos da integração de tecnologias educacionais em rede nos currículos dos cursos de licenciatura?	[D3] A indução da integração das tecnologias na formação de professores pelas políticas públicas implica atualização dos currículos dos cursos de licenciatura?
4. Contexto	[A4] Os professores pesquisam recursos educacionais digitais e elaboram atividades de estudo mediadas pelas tecnologias educacionais em rede diante das atuais orientações das políticas públicas?	[B4] Os estudantes pesquisam e acessam recursos educacionais digitais para realizar as atividades do curso de formação conforme preveem as atuais orientações das políticas públicas?	[C4] A integração de tecnologias educacionais em rede nos cursos de licenciatura modifica os espaços de ensino-aprendizagem no ensino superior?	[D4] A indução da integração das tecnologias na formação de professores pelas políticas públicas ampliou e redimensionou a infraestrutura presencial e virtual nas instituições de ensino superior?

Fonte: Elaboração da autora.

Os quatro aspectos fundamentais da pesquisa-ação têm o mesmo peso na fase de delimitação da preocupação temática (uma questão educativa ou um problema educativo amplo). A preocupação temática deve levar à formulação da natureza problemática de determinada preocupação educativa, e não propor acriticamente um método que desconsidera as especificidades do contexto e dos envolvidos.

A MDP é composta por 16 células matriciais, que se comportam como questões de pesquisa derivadas do tema, contexto e envolvidos (Quadro 4). As questões da MDP servem para implementações, focalização das reflexões, programações e ações escolares fundamentais para realização do trabalho de ensino-aprendizagem investigativo.

Nas perguntas da MDP também já estão incluídas as apostas iniciais do pesquisador. Por exemplo, ao ser elaborada a pergunta da célula C3, trabalha-se com duas possibilidades no impacto curricular: a positiva ou a negativa. A partir das evidências da experiência, o pesquisador já infere por uma delas, mas somente poderá fazer interpretações qualitativas e construir afirmações após o processo de coleta de dados. Por isso, antes de mais nada, a pergunta precisa ser formulada para gerar ações correspondentes de pesquisa.

Ao serem elaboradas as questões, já são ponderados possíveis percursos metodológicos e resultados. Por exemplo, nas células B2 e D4 (Quadro 4), pode-se inferir que será necessário colher informações tanto em relação ao modo como os estudantes realizam as atividades quanto a respeito da logística operacional e condições concretas dos laboratórios, pessoal e salas de apoio, infraestrutura de rede, etc.

A MDP configura-se como uma estratégia para compartilhar a preocupação temática entre os pares, os quais contribuem para sua validação conferindo legitimidade e rigor ao movimento da pesquisa-ação. Para Elliott (1978), o rigor e a validade de uma pesquisa-ação localizam-se na dinâmica cíclica espiralada, resguardando-se sempre o caráter colaborativo e dialógico nas decisões e ações.

As perguntas na MDP que já permitem sinalizar/esclarecer possíveis caminhos para coleta e análise de dados indicam, evidentemente, especificidades para composição dos objetivos de um projeto de pesquisa. Uma pergunta que não permite explicar essas possibilidades necessita ser reformulada. Ou seja, é preciso haver coerência entre a MDP, o problema de pesquisa e os objetivos formulados.

Explicitar a preocupação temática na MDP é trabalho sistêmico realizado pelo pesquisador, tendo em vista a organização/construção/invenção de instrumentos (questões de pesquisa) em torno dos quatro aspectos fundamentais a serem investigados. Desse modo, as 16 perguntas dão origem, inicialmente, à preocupação temática e, a partir dessa, elaborase o problema em si. Além disso, como resultado concreto, são geradas as questões da MDP, permitindo melhorar a compreensão e inaugurar

o diálogo-problematizador com os envolvidos. Em fases iniciais, a MDP permite aos participantes explicitar suas ideias, crenças, concepções, aprimorando-as até a elaboração mais lapidada pelos conceitos teóricos e abordagem metodológica. Há, certamente, várias maneiras de conduzir as fases iniciais de uma pesquisa-ação. A MDP é um diferencial, pois pode ser útil para que todos os envolvidos compreendam, desde as primeiras etapas, qual é a situação-problema em pauta. Assim, um caminho viável é a elaboração colaborativa das questões com todos os envolvidos.

É por isso que a MDP, como estratégia organizadora da preocupação temática, orienta teórica e metodologicamente o processo qualitativo da pesquisa-ação. A partir da MDP, as estratégias necessárias para responder às questões elaboradas podem se tornar mais claras. Ao mesmo tempo, o pesquisador e envolvidos vão percebendo a necessidade de ampliar ou reformular os próprios referenciais conceituais. Isso evidencia, por exemplo, a necessidade de mais pesquisas bibliográficas ou a mudança de enfoques. A orientação metodológica da MDP enfatiza a elaboração e o desdobramento da preocupação temática no contexto da constituição dinâmica de uma pesquisa-ação em andamento. Com as questões, são focalizadas inserções, observações e registros no contexto do evento investigado.

Metodologicamente, a MDP representa um dos passos iniciais mais significativos de uma pesquisa-ação, estando associada à escrita do problema e dos objetivos, os quais são sínteses baseadas nas 16 questões. A elaboração da MDP requer um desdobramento do tema de pesquisa, relacionando-o com o contexto e com os envolvidos. Inicia-se, dessa forma, o movimento prospectivo e retrospectivo típico da abordagem qualitativa da pesquisa-ação.

Ou seja, enquanto a MDP requer desdobramentos com a elaboração de 16 perguntas, a escrita do problema e dos objetivos demanda a síntese enquanto delimitação teórico-metodológica. Uma vez que a preocupação temática está explicitada – devidamente desdobrada nas 16 questões –, a revisão de literatura e os elementos da prática ficam mais evidentes. Cada uma das questões já comporta elementos da vivência, de um problema real, concreto em vista de alguns entendimentos já formulados. Por isso, incorporam-se apostas que podem ser mais bem compreendidas durante o percurso, sinalizando a necessidade de proceder sistematicamente com a coleta e o registro dos dados. Dessa forma, associada à MDP, desenha-se a MTO.

MATRIZ TEMÁTICO-ORGANIZADORA - MTO

O movimento retrospectivo e prospectivo do processo de resolução de problemas numa pesquisa-ação educacional implica sistematização, avaliação e reflexão constantes sobre as informações geradas.

A composição de uma cartografia para interpretação qualitativa gera uma série de documentos, registros e informações. Envolver-se nesse processo, como intérprete-autor dos dados advindos da prática de pesquisa, requer captura das nuances, tanto do explicitado quanto dos bastidores, de um contexto fluído em que transcorrem as especificidades administrativas e pedagógicas, bem como as relações envolvidas.

A quantidade de informações geradas diariamente no movimento de uma pesquisa educacional desafia os pesquisadores a preverem estratégias de organização dos dados concomitantemente ao fluxo de atividades. Não raras vezes, o volume de dados é extenso e dispendioso e, em algumas situações, nem tudo tem relevância para a composição das análises segundo objetivos e metas. Por isso, ao desenhar a MTO, na etapa dos registros, o propósito central é orientar-se pelo foco delimitado desde a MDP. Isso tem sentido, principalmente, para a elaboração das interpretações e conclusões enquanto proposição de conceitos teóricos relevantes para a área.

Assim, pode-se dizer que a MTO é derivada da MDP, uma vez que tem como parâmetro as 16 questões. Por isso, a palavra “temático” é chave na denominação. Ao mesmo tempo, a palavra “organizadora” remete claramente ao caráter organizativo dos dados para posterior análise. No Quadro 5, apresenta-se um exemplo de preenchimento de dados na MTO.

QUADRO 5

EXEMPLO DE MTO: RESULTADOS PRELIMINARES DE PESQUISA

MTO	A – PROFESSORES	B – ESTUDANTES	C – TEMA	D – CONTEXTO
1. Professores	<p>[A1] Nas atividades colaborativas Fórum e <i>Wiki</i>, os professores produziram reflexões sobre recursos digitais e atividades de estudo que podem ser mediadas por tecnologias educacionais em rede nos cursos de licenciatura. Fonte: curso de capacitação na instituição/<i>Moodle</i> institucional Período: abril e maio Modalidade: a distância Carga horária: 40h N. de participantes: 20</p>	<p>[B1] Nas atividades colaborativas Fórum e <i>Wiki</i>, os estudantes interagem com os professores fazendo perguntas e respondendo. Fonte: curso de capacitação na instituição/<i>Moodle</i> institucional Período: abril e maio Modalidade: a distância Carga horária: 40h N. de participantes: 20</p>	<p>[C1] Os professores têm modificado metodologias de ensino a partir da integração de tecnologias educacionais em rede nos cursos de licenciatura. Fonte: pesquisa <i>survey</i> com os professores/<i>Moodle</i> institucional (questões 4 e 5) Período: junho Modalidade: a distância Carga horária: 05h N. de participantes: 15</p>	<p>[D1] A demanda pelos cursos de capacitação nas instituições tem aumentando a cada semestre. Fonte: análise de documentos de cursos de capacitação institucionais. Período: março/ dezembro Modalidade: presencial/ distância</p>
2. Estudantes	<p>[A2] A maioria dos professores concorda plenamente que os estudantes possuem dificuldades para acessar os recursos digitais e realizar atividades de estudo mediadas pelas tecnologias educacionais em rede. Fonte: pesquisa <i>survey</i> com os professores/<i>Moodle</i> institucional (questões 4 e 5) Período: junho Modalidade: a distância Carga horária: 05h N. de participantes: 15</p>	<p>[B2] Os estudantes apresentam dificuldades para realizar as atividades de estudo de modo colaborativo. Muitos dizem preferir realizar as tarefas individualmente. Fonte: depoimento de estudantes de curso de licenciatura. Período: agosto/dezembro Modalidade: presencial Carga horária: 60h N. de participantes: 30</p>	<p>[C2] Todos os estudantes possuem computadores ou <i>smartphones</i> nas salas de aula. Fonte: observações/ registros durante disciplinas em cursos de licenciatura. Período: março/ dezembro Modalidade: presencial Carga horária: 60h N. de participantes: 60</p>	<p>[D2] Os estudantes apresentam dificuldades em competências de leitura e escrita em atividades de produção tanto individuais quanto colaborativas. Fonte: observações/ registros durante disciplinas em cursos de licenciatura. Período: março/dezembro Modalidade: presencial/ distância Carga horária: 60h N. de participantes: 120</p>
3. Tema	<p>[A3] Em 30/05/xxx o professor 01 afirmou no Fórum da atividade 4 - tópico 6 - que o principal desafio da integração de tecnologias educacionais em rede na formação de professores é o tempo para realizar os planejamentos. Fonte: diário de observações de participante no curso de capacitação/ computador institucional/Sala xxx Período: março a julho Modalidade: a distância e encontros presenciais Carga horária: 40h N. de participantes: equipe do projeto/professores-cursistas</p>	<p>[B3] Os estudantes na sua maioria desconhecem as políticas públicas e propostas do projeto pedagógico do curso. Desse modo, a integração das tecnologias não lhes parece ser uma abordagem necessária durante sua formação curricular. Fonte: observações/ registros durante disciplinas em cursos de licenciatura. Período: março/dezembro Modalidade: presencial Carga horária: 60h N. de participantes: 60</p>	<p>[C3] As tecnologias educacionais em rede têm sido objeto de estudo em algumas disciplinas isoladas nos currículos da maioria dos cursos de licenciatura. Nos cursos a distância, todos os conteúdos são trabalhados por mediação tecnológica. Fonte: análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura. Período: março/ dezembro Modalidade: presencial/ distância</p>	<p>[D3] Núcleos Docentes Estruturantes estão levando a integração das tecnologias para a pauta das discussões sobre as reformulações de projetos pedagógicos. Fonte: análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura. Período: março/ dezembro Modalidade: presencial/ distância</p>
4. Contexto	<p>[A4] Em 10/04/xxx, durante a orientação pedagógica, o professor 09 manifestou que não conhecia os portais públicos de recursos educacionais digitais para elaborar atividades de estudo mediadas pelas tecnologias educacionais em rede. Agora já encontrou vários materiais que podem ser utilizados nas aulas. Fonte: diário de observações de participante no curso de capacitação/computador institucional/Sala xxx Período: março a julho Modalidade: a distância e encontros presenciais Carga horária: 40h N. de participantes: equipe do projeto/professores-cursistas</p>	<p>[B4] Os estudantes pesquisam e acessam recursos educacionais digitais para realizarem as atividades do curso, principalmente quando há proposição de tarefas específicas. Fonte: observações/ registros durante disciplinas em cursos de licenciatura. Período: março/dezembro Modalidade: presencial Carga horária: 60h N. de participantes: 60</p>	<p>[C4] Modificação dos laboratórios de informática, disponibilização de computadores nos corredores e nas bibliotecas. Fonte: observações/ registros durante disciplinas em cursos de licenciatura. Período: março/ dezembro</p>	<p>[D4] Remodelização dos laboratórios de informática, disponibilização de rede <i>wi-fi</i> em todas as salas de professores, secretarias, auditórios e salas de aula. Fonte: observações/ registros durante disciplinas em cursos de licenciatura. Período: março/ dezembro</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Com base na MTO (Quadro 5), percebem-se aspectos essenciais que precisam ser observados para manter a logística e processualidade metodológica, tais como:

- no exemplo apresentado, percebe-se que não há uma única modelização para o preenchimento dos dados, mas é importante manter a regularidade na estrutura das informações. Se existem várias fontes de dados, é fundamental indicar em cada célula de onde provêm os dados registrados para que, no momento da reflexão/interpretação/análise, a consulta ao original seja possível e mais sistemática. Para tanto, pode-se, por exemplo, complementar as células com os registros relativos ao período, aos participantes, ao número de envolvidos, etc.;
- na MTO não é o momento de realizar as interpretações propriamente ditas, mas é fundamental fazer as anotações orientadas pelas perguntas, deixando os indicadores preparados para a etapa posterior que é a de reflexão;
- podem ser criadas formas mais “econômicas” de compor a MTO, como, por exemplo, na célula A1 do Quadro 5: em vez de fazer toda descrição, poder-se-ia associar a fonte e indicar que há informações para consulta nas atividades Fórum e Wiki do curso de capacitação na instituição. Essa decisão comporta a vantagem de tornar o preenchimento da MTO mais ágil, mas tem a desvantagem de serem feitas consultas mais demoradas aos originais na próxima etapa;
- já na organização dos dados, consideram-se as dimensões éticas imprescindíveis na pesquisa em ciências humanas. Por exemplo, nas células A3 e A4 do Quadro 5, criou-se uma codificação para os participantes envolvidos;
- nos casos de a análise posterior ser orientada por categorias, já na MTO pode-se explicitar referência às mesmas;
- operacionalmente, podem-se criar estruturas diferentes para a MTO, tais como: dividir vários arquivos por períodos, etapas ou por ciclos; inserir todos os dados num único quadro no mesmo arquivo; criar vários quadros dentro do mesmo arquivo; criar páginas em wikis; fazer fichas-quadro de modo impresso; em caso de vários pesquisadores, cada um pode inicialmente fazer a sua MTO e, posteriormente, ser feita uma sistematização ou disponibilizado um local de edição colaborativa em rede, em que todos editam o mesmo quadro.

Na perspectiva de elaboração dessa cartografia metodológica da pesquisa-ação em educação, a MTO tem se mostrado uma boa estratégia metodológica. Com ela, os primeiros resultados às questões da MDP ficam evidentes. A partir disso, é possível esclarecer melhor ou mesmo aprimorar questões da primeira versão da MDP.

Os problemas e desafios observados e registrados podem orientar prospectivamente as ações. Por isso, os aspectos da retrospectão e prospecção

são mantidos na MTO, sendo incorporados na sistematização das análises e conclusões. Essa matriz tem o foco mais centralizado na etapa da observação/registro, na perspectiva dos ciclos espiralados da pesquisa-ação.

No exemplo do Quadro 5, explicitam-se resultados pertinentes à elaboração das perguntas feitas na MDP. Já não são mais os “dados brutos” registrados no diário nem são transcrições das “falas ou textos” emitidos diretamente pelos participantes. Trata-se de informações filtradas, selecionadas em virtude da pertinência da relação temática das questões da MDP e, por isso, já constituem escrita oriunda de seleção e de autoria do próprio pesquisador.

As informações disponibilizadas na MTO indicam várias nuances do problema e objetivos de pesquisa-ação empreendida. Os conteúdos de cada campo só fazem sentido quando relacionados à respectiva questão da MDP. São selecionados alguns aspectos que permitem ilustrar as peculiaridades de um processo inédito. As informações registradas na MTO sempre possibilitam uma leitura muito particular dos problemas, limites, desafios de ações cooperativas dentro do contexto e do grupo de participantes envolvidos. Os registros da MTO sinalizam, muitas vezes, a necessidade de avanços significativos na reestruturação do próprio percurso metodológico interpretativo-crítico previsto inicialmente.

MATRIZ TEMÁTICO-ANALÍTICA - MTA

Se a MDP é uma possibilidade de delimitação da preocupação temática, a MTO e a MTA permitem cultivar sua reescrita como estratégia investigativa-analítica e conclusiva, respectivamente. Dessa forma, as três matrizes geram condições de acoplamento entre os postulados teórico-metodológicos, impulsionando análises alicerçadas na multiplicidade dos dados coletados no fluxo de uma pesquisa-ação educacional. As questões formuladas na MDP orientam e focalizam o percurso de participação ativa, produção, registro e seleção de informações na MTO.

A MTA, por sua vez, mantém a palavra “temático”, tendo em vista seu vínculo com a preocupação temática inicial. Na terceira matriz, associa-se a palavra “analítica” para retratar a nova etapa metodológica, que é a análise interpretativa-crítica dos dados produzidos e a elaboração das proposições conceituais (análises e conclusões geradoras de conhecimento inovador no âmbito científico-tecnológico).

A MTA inspira uma seleção mais apurada dos aspectos pertinentes para avaliações retrospectivas e prospectivas, sendo uma reflexão explicitamente categorizada. Seu fundamento continua matricial e cada uma das células é preenchida a partir da triangulação das informações produzidas durante o percurso e organizadas previamente na MTO. Portanto, só faz sentido fazer perguntas se, na finalização de um projeto de pesquisa, há composição de respostas. No Quadro 6, apresenta-se um exemplo de preenchimento de resultados de pesquisa e proposição na MTA.

QUADRO 6

EXEMPLO DE MTA: AFIRMAÇÕES

MTA	A - PROFESSORES	B - ESTUDANTES	C - TEMA	D - CONTEXTO
1. Professores	[A1] Atividades colaborativas como Fóruns e Wikis em cursos de capacitação no Moodle são oportunidades excelentes para os professores produzirem reflexões sobre recursos digitais e atividades de estudo. Por isso, é fundamental o investimento institucional na formação e capacitação para integração das tecnologias em rede nos cursos de licenciatura.	[B1] Para que os estudantes interajam com os professores mediados pelas tecnologias educacionais em rede, torna-se fundamental elaborar orientações e enunciados claros, manter acesso regular aos ambientes e acompanhamento do progresso.	[C1] A integração de tecnologias educacionais em rede nos cursos de licenciatura gera inovação nas práticas docentes com a reconfiguração dos recursos impressos para os digitais. Atualmente, muitos professores já participam no codesenvolvimento de materiais e inserem-se no movimento dos portais públicos e Recursos Educacionais Abertos (REA).	[D1] A indução da integração das tecnologias na formação de professores pelas políticas públicas tem gerado remodelização nos programas de capacitação docente nas instituições de ensino superior, com grande destaque para a oferta dos cursos a distância.
2. Estudantes	[A2] Prever, com antecedência, as situações-limite que os estudantes podem apresentar para realizar atividades de estudo associadas a recursos digitais é essencial para que os professores escrevam enunciados claros de orientação e criem as condições operacionais para a aprendizagem que leva ao desenvolvimento psíquico-intelectual.	[B2] Os estudantes apresentam, inicialmente, situações-limite para realização das atividades de estudo de modo colaborativo. Por isso, explicitar o potencial das ferramentas de produção colaborativa pode ser uma estratégia importante.	[C2] Com a ampliação do acesso às tecnologias em sala de aula, nos locais de trabalho ou em casa, a integração de atividades de estudo em rede nos cursos de licenciatura tem gerado impactos nos modos de estudo, ampliando e diversificando fontes de pesquisa.	[D2] As tecnologias têm tido papel fundamental na ampliação da comunicação nos âmbitos sociais. No entanto, em termos de formação de professores, poderiam desempenhar papel mais efetivo no desenvolvimento de competências docentes nos campos da didática, metodologia do ensino e participação democrática.
3. Tema	[A3] O desenvolvimento e aprimoramento da fluência tecnológico-pedagógica são princípios basilares para que os professores compreendam o potencial e os desafios da integração ao implementarem transposição didática mediada por tecnologias educacionais em rede, na formação tanto inicial quanto continuada de professores.	[B3] Estudar as políticas públicas com os estudantes é fundamental para que eles compreendam sua formação curricular e extracurricular diante dos desafios da integração das tecnologias educacionais na educação básica.	[C3] Os impactos da integração de tecnologias educacionais em rede nos projetos pedagógicos dos cursos presenciais de licenciatura ainda são tímidos. Os cursos a distância apresentam vantagem, já que a mediação dos conteúdos impulsiona o desenvolvimento de fluência tanto de professores quanto de estudantes.	[D3] Tendo em vista que as políticas públicas para formação de professores mencionam a necessidade de ampliar a fluência, a atualização dos currículos dos cursos de licenciatura tem sido emergente. Embora instâncias como os Núcleos Docentes Estruturantes tenham alavancado a discussão, em termos operacionais, os avanços ainda são poucos.
4. Contexto	[A4] Cursos de capacitação e orientações pedagógicas sistematizadas por equipes multidisciplinares institucionais são boas estratégias para fomentar pesquisa de recursos educacionais digitais e elaboração de atividades de estudo mediadas pelas tecnologias educacionais em rede.	[B4] Os estudantes pesquisam e acessam recursos educacionais digitais para realizar as atividades do curso de formação conforme preveem as atuais orientações das políticas públicas, especialmente, quando há atividades de estudo mediadas por tecnologias em rede.	[C4] A integração de tecnologias educacionais em rede nos cursos de licenciatura tem modificado a arquitetura pedagógica das salas de aula e os espaços extracurriculares no ensino superior. Aparelhos tecnológicos já não são mais exclusivos das instâncias administrativas.	[D4] A indução da integração das tecnologias na formação de professores pelas políticas públicas tem criado demandas para os gestores locais no sentido de ampliar e redimensionar a infraestrutura presencial e virtual nas instituições de ensino superior. Garantir acesso <i>wi-fi</i> à internet tem sido uma demanda recorrente nas instituições.

Fonte: Elaboração da autora.

Elaborar a MTA, na base das etapas cíclicas da pesquisa-ação educacional como processo interpretativo-crítico, é um trabalho sistêmico de autoria que só faz sentido se tiver ressonâncias com as questões da MDP e os registros da MTO. Essa coerência é absolutamente necessária.

A dimensão de análise dos dados, a qual constitui a proposta metodológica da cartografia matricial, instiga ao maior cerceamento dos resultados de pesquisa, esclarecendo critérios, condições espaço-temporais e contextuais da pesquisa. A elaboração da MTA permite sistematizar as conclusões nos relatórios de pesquisa porque isso, normalmente, se apresenta como uma dificuldade dos pesquisadores nas etapas finais da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo-crítico. Para composição das análises interpretativas e das afirmações conclusivas na MTA, a triangulação possibilita utilizar a variedade das informações. Inclusive, sua convergência com elementos quantitativos enfatiza as diferentes percepções, leituras, singularidades dos registros, documentos e depoimentos.

As três matrizes acopladas têm se mostrado como elementos metodológicos organizadores fundamentais. Isso pode sinalizar coerência entre os propósitos da pesquisa (preocupação temática e objetivos), os procedimentos de coleta/produção de dados, análises e as conclusões (afirmações conceituais).

SÍNTESES CONCLUSIVAS

Produzir conhecimento científico-tecnológico educacional no âmbito da pesquisa-ação como abordagem interpretativa-crítica qualitativa implica ações e operações, tais como: (re)formular questões; planejar; estabelecer objetivos; buscar alternativas; tomar decisões; aplicar e avaliar soluções; comparar resultados; determinar critérios; avaliar escolhas; e identificar avanços e retrocessos. Ou seja, implica construção, organização e criação como inovação social, humana e científico-tecnológica. O argumento central é o de que todas essas ações e operações podem ser realizadas mais sistematicamente em projetos de pesquisa-ação na roteirização dos processos nas três matrizes acopladas: MDP, MTO e MTA. Com essa proposição não se está, em hipótese alguma, desconsiderando que a pesquisa-ação é dinâmica, processual, é movimento. Ou seja, a pesquisa-ação, como princípio de pesquisa qualitativa, não se limita e não se encerra nos procedimentos metodológicos das matrizes.

A organização e análise dos dados produzidos durante as etapas cíclicas exigem proposições não lineares, embora estejam representadas em planos matriciais que explicitam as delimitações. Representam a tridimensionalidade, visto que os diferentes aspectos envolvidos se transversalizam, dobram e redobram, retomando o problema sempre de maneira distinta. Isso quer dizer que, em determinados momentos, os enunciados das questões podem e devem ser revistos como dinâmica de aprimoramento do par leitura-escrita dialógico-problematizadora.

A cartografia de uma preocupação educacional no âmbito da pesquisa-ação, do ponto de vista da abordagem qualitativa, remodela gradativamente a interpretação crítica e a compreensão das situações, dos envolvidos e dos contextos. Isso ocorre porque os tempos do processo de ensino, de aprendizagem e da pesquisa transcorrem concomitantemente. Desse modo, a demarcação dos dados nas matrizes advém da aproximação entre os envolvidos, da preocupação temática e do contexto esboçados na MDP, com objetivos estabelecidos como prioridades de acordo com as concepções (retrospectivas e prospectivas) do pesquisador e dos envolvidos.

Essa abordagem teórico-metodológica de vigilância crítica da pesquisa-ação como processo de resolução de problemas leva em consideração as singularidades, os eventos na problemática perscrutada. Trata-se de um campo propício para semear uma série de componentes e aspectos que vão incrementando e reconfigurando a MDP, inicialmente, explicitada durante as fases de organização da MTO e de tessitura da MTA.

Com a proposição das matrizes, pretende-se que a lógica metodológica constituída no interior de um processo de questionamento, autorreflexão e reflexão sobre os problemas inerentes à prática sustente a geração de conhecimento inovador. Nesse caso, destaca-se o conhecimento gerado com o desenvolvimento das três matrizes cartográficas como estratégias metodológicas coerentes com os princípios das teorias-guia da pesquisa-ação, ressaltadas no histórico dos temas, contextos e pesquisadores envolvidos. Dessa maneira, compartilha-se, ao longo desse texto, o conhecimento produzido sobre os contornos metodológicos da pesquisa qualitativa em projetos de pesquisa-ação. Os exemplos das três matrizes estão tematizados pelo interesse particular sobre tecnologias educacionais em rede na formação de professores.

A motivação inicial deu-se em virtude da pesquisa-ação, conforme aponta a literatura especializada destacada no início do texto, e requerer um trabalho sistemático com envolvimento e empenho do pesquisador para: compartilhar dialogicamente uma situação-problema com os envolvidos; alcançar níveis de criticidade analítica; e, a partir desses, elaborar redes conceituais propositivas (novos conhecimentos). Esse é o cenário que justifica o investimento na construção, divulgação e diálogo em torno das três matrizes (MDP, MTO e MTA) como estratégia teórico-metodológica para pesquisa-ação educacional.

A trajetória com o desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação desde os anos 1990 (teses, dissertações e relatórios de projetos de pesquisa com auxílio financeiro do CNPq, Capes e Fapergs) foi fundamental para constituir experiência com procedimentos teórico-metodológicos relevantes em cada uma das etapas cíclicas (planejamento, ação, observação e reflexão), especialmente com a ferramenta inicial (Tábua de Invenção) para elaboração de projetos. Essa experiência mostrou a

potencialidade de estruturantes metodológicos como a MDP nas etapas de delimitação da preocupação temática. Isso serviu como indicador-chave para viabilizar a construção da MTO e da MTA como estratégias metodológicas que permitem cultivar a coerência entre as etapas iniciais e finais de projetos de pesquisa-ação educacional no âmbito de abordagens epistemológicas qualitativas crítico-interpretativas. Pelo fato de as MDP, MTO e MTA terem se tornado estratégias teórico-metodológicas essenciais para sistematizar o percurso de pesquisa, compreende-se que essas três matrizes poderão ser amplamente utilizadas em projetos de pesquisa-ação educacional para ampliar e otimizar as condições da interpretação crítica e produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANGULO RASCO, J. Félix. Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, Sevilla, n. 11, p. 39-49, 1990.
- ATWELL, Nedra; MAXWELL, Marge. Virtual programs and assessment in graduate Special Education. In: ANNUAL NATIONAL CONFERENCE OF THE AMERICAN COUNCIL ON RURAL SPECIAL EDUCATION (ACRES), 27., 2007. Montana. *Proceedings...* Billings, Montana, 2007. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED495854>>. Acesso em: 03 jul. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press, 1986.
- CORDENONSI, André Zanki; MÜLLER, Felipe Martins; DE BASTOS, Fábio da Purificação. A matriz dialógica problematizadora como uma estrutura para o exame e a discussão temática de uma disciplina de graduação mediada por tecnologia. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 19., 2008. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/686/672>>. Acesso em: 30 abr. 2014.
- CORTESÃO, Luiza. Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática de investigação-ação. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 27-33, 1998.
- COSTA, Marisa C. W. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 47-52, jul./dez. 1991.
- COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, São Leopoldo-RS, v. 12, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 2008.
- DE BASTOS, Fábio da P. *Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica*. 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- DICK, Bob. Rigour and relevance in action research. *Action Research International Online Journal*, 1997. Disponível em: <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/rigour.html>>. Acesso em: 25 jul. 2014.
- _____. What is action research? *Action Research International Online Journal*, 1999. Disponível em: <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>>. Acesso em: 25 jul. 2014.
- _____. A beginner's guide to action research. *ARCS Newsletter*, v. 1, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/guide.html>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

- DONCHE, Vincent; VAN PETEGEM, Peter. Action research and open learning: in search of an effective research strategy for educational change. *Educational Action Research*, v. 12, n. 3, p. 413-431, 2004.
- EDWARDS, Anne. Looking at action research through the lenses of sociocultural psychology and activity theory. *Educational Action Research*, v. 8, n. 1, p. 195-204, 2000.
- ELLIOTT, John. What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, Ontário, v. 10, n. 4, p. 351-355, 1978.
- _____. What have we learned from action research in school-based evaluation? *Educational Action Research*, v. 1, n. 1, p. 175-186, 1993a.
- _____. *El cambio desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, 1993b.
- _____. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- _____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GOLDWASSER, Matthew. *A guide to facilitating action research for youth*. Philadelphia: Research for Action, 2004.
- GORDON, Sue Marquis; EDWARDS, Jennifer, L.; HOLLIE-MAJOR, Ramona D. Benefits and issues arising from a virtual collaborative student-alumni-faculty action research project. In: ANNUAL MEETING AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. San Francisco, 2006. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED494678>>. Acesso em: 21 set. 2010.
- GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reconstructing the relationships between universities and society through action research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 85-106.
- HODSON, Derek; BENCZE, Larry. Becoming critical about practical work: changing views and changing practice through action research. *International Journal Science Education*, v. 20, n. 6, p. 683-694, 1998.
- HUGHES, Ian. Teaching action research on the web. *Educational Technology & Society*, v. 4, n. 3, p. 64-71, 2001. Disponível em: <http://www.ifets.info/journals/4_3/hughes.html>. Acesso em: 21 jul. 2014.
- KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- LAMASTER, Kathryn; KNOP, Nancy. Improving web-based instruction: using action research to enhance distance instruction. *Educational Action Research*, v. 12, n. 3, p. 387-412, 2004.
- LEITCH, Ruth; DAY, Christopher. Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, v. 8, n. 1, p. 179-193, 2000.
- LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.
- McMAHON, Tim. Is reflective practice synonymous with action research? *Educational Action Research*, v. 7, n. 1, p. 163-169, 1999.
- McNIFF, Jean. *Action research: principles and practice*. London: Routledge, 1988.
- McTAGGART, Robin. Participatory action research: issues in theory and practice. *Educational Action Research*, v. 2, n. 3, p. 313-337, 1994.
- MION, Rejane A.; SAITO, Carlos H. (Org.). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

MOLINA, Rinaldo. *A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a10v31n3.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2007.

O'CONNOR, Katherine A.; GREENE, Carol; ANDERSON, Patricia J. Action research: a tool for improving teacher quality and classroom practice. In: ANNUAL MEETING AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA). San Francisco, 2006. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED494955>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

PENAGOS, Rafael A. La producción de conocimiento en la Investigación Acción Pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 503-519, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a12v31n3.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

SANKARAN, Shankar. Methodology for an organisational action research thesis. *Action Research International*, 2001. Online Journal. Disponível em: <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/pssankaran01.html>>. Acesso em: 22 set. 2007.

SEGAT, Taciana C.; GRABAUSSKA, Claiton J. Para além de uma única teoria – o caminho é a construção conjunta de uma teoria da educação. In: MION, Rejane A.; SAITO, Carlos H. (Org.). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Planeta, 2001. p. 3-148.

SMITH, Bob. Addressing the delusion of relevance: struggles in connecting educational research and social justice. *Education Action Research*, v. 4, n. 1, 1996.

SMITH, Mark K. *Action research: the encyclopedia of informal education*. 2007. Disponível em: <www.infed.org/research/b-actres.htm>. Acesso em: 22 set. 2007.

THOMAS-FAIR, Ursula. Annotated observations: field notes and reflections. *Education Resources Information Center*, 2007. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/08/52.pdf>. Acesso em: 21 set. 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação*. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/195>> Acesso em: 10 out. 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WINTER, Richard. Finding a voice – thinking with others: a conception of action research. *Educational Action Research*, v. 6, n. 1, p. 53-68, 1998a.

_____. Managers, spectators and citizens: where does “theory” come from in action research? *Educational Action Research*, v. 6, n. 3, p. 361-376, 1998b.

ELENA MARIA MALLMANN

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE –, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
elena.ufsm@gmail.com

DE MESTRES DE ENSINO A FORMADORES DE CAMPO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

LARISSA CERIGNONI BENITES

FLAVIA MEDEIROS SARTI

SAMUEL DE SOUZA NETO

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de revisão da literatura nacional e internacional sobre o estágio supervisionado e a figura do professor colaborador que recebe e acompanha a formação de estagiários na escola. Esse professor, formado inicialmente para a docência na educação básica, recebe estagiários em sua classe sem necessariamente contar com orientações sobre como desempenhar essa função formativa. Os estudos considerados revelam que a aprendizagem relativa ao desempenho dessa atividade tem ocorrido nos moldes das escolas de ofício, essencialmente por meio da transmissão de práticas modelares. Essas práticas formativas chocam-se com certas propostas de formação docente que se afirmam no contexto educacional atual, marcado por discursos sobre a profissionalização do magistério.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PROFESSORES • ESTÁGIO
SUPERVISIONADO • PRÁTICA DE ENSINO

FROM TEACHER MASTERS TO FIELD FORMERS IN THE SUPERVISED INTERNSHIP

ABSTRACT

This article presents the results of the national and international literature review on supervised internship and the role of the cooperating-teacher who receives and monitors the teaching training of interns in the school. The teacher, initially trained to provide basic education, receives interns in his/her class without necessarily relying on guidance on how to perform this formative function. The studies investigated revealed the learning from the performance of this function follows those of vocational schools, mainly through transmission of exemplary practices. These training practices clash with certain proposals for teacher education that are being established in the current educational context, marked by speeches on the professionalization of teaching.

TEACHER EDUCATION • INTERNSHIP PROGRAMMES • TEACHERS •
EDUCATIONAL PRACTICE

DE MAESTROS DE ENSEÑANZA A FORMADORES DE CAMPO EN LA PASANTÍA SUPERVISADA

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de revisión de la literatura nacional e internacional sobre la pasantía supervisada y la figura del profesor-colaborador que recibe y acompaña la formación de pasantes en la escuela. Tal profesor, inicialmente graduado para la docencia en la educación básica, recibe a pasantes en su clase sin necesariamente contar con orientaciones sobre cómo desempeñar esta función formativa. Los estudios considerados revelan que el aprendizaje relativo al desempeño de dicha actividad se ha llevado a cabo según los moldes de las escuelas de oficio, esencialmente por medio de la transmisión de prácticas modelares. Tales prácticas formativas entran en conflicto con determinadas propuestas de formación docente que se afirman en el contexto educativo actual, marcado por discursos sobre la profesionalización del magisterio.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO • PASANTÍA SUPERVISADA •
PROFESORES • PRÁCTICA DOCENTE

OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS TÊM SE REVELADO, NOS ÚLTIMOS anos, como uma temática cada vez mais em evidência no campo da formação docente. No contexto brasileiro, a legislação vigente prioriza e normatiza o estágio supervisionado, indicando as diretrizes para sua execução. Porém, apesar da proliferação discursiva sobre o tema, não se encontram discussões mais elaboradas sobre as necessidades e possibilidades de formação relativas ao exercício da função de professor colaborador, docente da educação básica que recebe os estagiários em sua classe para a realização do estágio. Quais são as competências ligadas ao desempenho dessa função? Que tipo de formação pode lhes ser dirigida? Quem deve se encarregar dessa formação?

Tais questões não têm se constituído, entre nós, como tema de discussões mais sistemáticas. O estágio supervisionado é focalizado em vários documentos norteadores para a licenciatura no Brasil (Parecer CNE/CP n. 9/2001, Parecer CNE/CP n. 27/2001, Parecer CNE/CP n. 28/2001, Resolução CNE/CP n. 1/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2002 e Referencial para a Formação de Professores de 2002) sem que, no entanto, questões relativas aos professores colaboradores sejam mencionadas. Esse é o caso do Parecer CNE/CP n. 27/2001 (BRASIL, 2001b, p. 1), que trouxe novas indicações para a discussão sobre as relações entre universidade e escola na formação docente, enfatizando que “as duas instituições devem assumir responsabilidades e se auxiliarem mutuamente”, o que pressupõe “relações formais entre instituições de ensino e unidades dos

sistemas de ensino”. Para tanto, o parecer preconiza o estabelecimento de “um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio”. Em que pese aos avanços possibilitados por aquele parecer, ele não oferece indicações mais claras com relação aos agentes envolvidos na formação proposta.

Mais recentemente, a Lei n. 11.788/2008, que regulariza os estágios na formação profissional, ofereceu indicações específicas para a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, definindo papéis e obrigações (o que se espera das instituições de formação e dos espaços que recebem os estagiários) e estabelecendo condições gerais para a sua execução (seguro-saúde, carga-horária máxima, etc.). No entanto essa lei, embora tenha permitido um melhor delineamento no que diz respeito às prescrições relativas à instituição formadora, à instituição do estágio e aos estudantes e mostrado avanços no que se refere à descrição e à prescrição do tipo de relação a ser mantida entre as partes envolvidas, pouco acrescentou sobre o papel dos formadores participantes.

Essa lacuna deixada pela legislação parece favorecer o cenário descrito por Gatti e Barretto (2009), no qual os estágios, mesmo que obrigatórios na formação dos professores, seguem fragilizados pela falta de planejamento e de clareza com relação aos vínculos a serem estabelecidos entre as instituições de formação inicial e os sistemas escolares, bem como às formas de supervisão e de orientação dos estagiários. Assim, os estágios curriculares na formação docente, sem contornos definidos, tendem a ser considerados uma mera complementação da formação acadêmica, perdendo sua especificidade como oportunidade de aproximação do trabalho docente (PIMENTA; LIMA, 2011) e espaço de iniciação à docência (BORGES, 2008; SARTI, 2009).

Uma maior valorização dos estágios como dispositivo central para a formação dos professores encontra ancoragem discursiva em trabalhos sobre a epistemologia da prática profissional docente (DUBAR, 1995; GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 1997; 2002; TARDIF, 2002). Tal perspectiva vem favorecendo a emergência de um certo consenso sobre a importância da escola no processo de formação inicial e continuada dos professores. Mas, no cenário nacional, o entusiasmo pelos *slogans* que colocam a escola no centro da formação docente não tem sido acompanhado pela necessária discussão sobre os dispositivos que podem fazer com que os espaços de trabalho dos professores passem a figurar como lugar de formação profissional, desconsiderando inclusive o potencial formativo dos professores experientes na iniciação das novas gerações docentes. Não costuma haver critérios claros para a seleção de professores colaboradores e, mesmo quando tais critérios existem, o preparo desses professores para receber os estagiários tende a ocorrer de forma pouco sistemática. Como aponta Garcia (1999), os professores acabam por se valer de sua própria experiência como estratégia de acolhimento.

É justamente sobre esse cenário que concentramos nossos esforços neste artigo, tendo como desafio instigar a reflexão e o posicionamento diante do processo de formação de professores, no que diz respeito aos estágios e, principalmente, aos professores colaboradores.

O PAPEL FORMATIVO DO PROFESSOR COLABORADOR NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

A educação escolar tem sido focalizada, ao longo da história, sob diferentes perspectivas. Como lembra Nóvoa (2008), as pesquisas da área passaram pela busca da racionalização do ensino (anos 1970), pelas reformas educacionais centradas no sistema escolar (anos 1980) e pelos discursos sobre a organização, a administração e a gestão da escola (anos 1990). Mais recentemente, as discussões sobre a aprendizagem assumiram destaque, configurando um cenário em que o professor ressurgiu como figura central do processo educacional. Nesse contexto, observa-se um forte interesse pelos processos profissionais que envolvem a formação docente.

As pesquisas recentes têm conferido novos enfoques à docência, indicando que o “trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17). É apontada também a necessidade de uma formação docente que contemple um corpo de conhecimento formal, bem como uma nova organização da profissão que ultrapasse a consideração do professor como mero técnico que não controla sua profissão e que não se sente pertencente a uma classe coletiva (FERNANDEZ ENGUITA, 1991).

Ao mesmo tempo, persistem modelos de formação docente que priorizam a acadêmica do professor (FORMOSINHO, 2009), na qual a universidade está no centro do processo formativo, cabendo-lhe a exclusiva responsabilidade de formar o futuro professor, sendo muitas vezes o modelo definido como clássico ou convencional (SAVIANI, 2009). Para Zeichner (2010), esse modelo acadêmico de formação deve dar lugar a propostas formativas que incorporem também os saberes de natureza empírica e sociais, devendo inserir nos processos de reformulação curricular a participação da universidade, da escola e da comunidade (ZEICHNER, 2013).

A justificativa para a proposição desse modelo, que prevê uma maior alternância entre a universidade e a escola, está justamente ancorada nos novos moldes que os estágios curriculares assumiriam, tornando-se mais significativos e reconhecendo a contribuição da escola e de seus atores, entre os quais figura o professor que recebe os estagiários em suas classes.

No cenário brasileiro, a figura desse professor ainda é pouco definida e não assume denominações mais específicas. Nas diferentes propostas formativas em que aparece, ele recebe denominações diversas: tutor, mentor, professor associado, participante, orientador, parceiro. A denominação aqui assumida, professor colaborador, parece ressaltar adequadamente sua condição docente e vinculação com a cultura do magistério. O professor que colabora nos estágios, como os demais professores da escola, constituiu-se profissionalmente a partir de um sistema de formação, de cultura e de práticas profissionais ao qual estão relacionadas determinadas posturas para agir e pensar, especialmente associadas aos alunos da educação básica.

Quando decide receber estagiários da licenciatura em sua classe, esse professor lida com a presença de um futuro colega de profissão. Do trato exclusivo com crianças e adolescentes, ele passa a se relacionar em sala de aula com outro adulto e, do ensino das disciplinas do currículo escolar, passa ao trabalho do ensino profissional. O exercício dessa função prevê que esses professores assumam tarefas relativas à supervisão, que em muitos aspectos se distinguem do trabalho junto aos alunos da educação básica. Para Alarcão (2000), a supervisão dos estágios compete para integrar os novos professores à profissão e envolve não só a observação, mas também a ação e a tomada de decisão por parte do profissional. Ribeiro (2000) assinala que a supervisão prevê o desenvolvimento profissional e a defesa de uma constante reflexão sobre o que foi vivenciado para a reconstrução de novas experimentações, caminhando para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva. Desse modo, o supervisor é um professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor por meio de procedimentos de vigilância sistemática (RIBEIRO, 2000).

Nessa direção, as discussões no campo da formação docente vêm ressaltando que, para dar conta dos desafios, tais como o da supervisão, que se colocam para o desempenho da tarefa, o professor colaborador precisar ser formado e preparado especificamente para intervir na relação estagiário-meio escolar (CORREA-MOLINA, 2004). A esse respeito, Pharand e Bourdreault (2011) apontam que o professor colaborador deve ter interesse em receber estagiários, ter formação e ferramentas para auxiliá-lo, ser reflexivo e ajudar no desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários. Os pesquisadores destacam, ainda, a necessidade de esse professor ter um bom vínculo com a instituição de formação inicial e realizar um trabalho colaborativo com seus docentes.

Considera-se também que o professor, ao se tornar colaborador nos estágios, assume um lugar específico como *expert* na docência, com competências e habilidades específicas ligadas ao ensino. Sua função é auxiliar os estagiários a desenvolverem competências relacionadas ao trabalho com os alunos, tais como a comunicação e o diagnóstico das

situações de aprendizagem. Cabe ao professor colaborador inserir o futuro profissional no contexto de trabalho na escola para que este experimente o lugar docente, de modo a minimizar o “choque com a realidade” (VEENMAN, 1988) e, ainda, incentivar o estagiário no processo, que então se inicia, de constituição de suas próprias práticas e perfil profissional. Não se trata de atuar como exemplo para os estagiários, como no modelo formativo que marcou a modernidade pedagógica (CARVALHO, 2000), mas de lhes oferecer uma multiplicidade de referências que possibilitem sua socialização profissional. Mais especificamente no contexto brasileiro, a figura do professor colaborador segue imprecisa. Como já mencionado, o modelo de estágio assumido no país apresenta fragilidades diversas, especialmente no que se refere às relações entre a universidade e escola (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2011).

Tais relações, quando estabelecidas, baseiam-se sobremaneira na camaradagem entre professores universitários e colaboradores da escola. O trabalho desenvolvido sobre essas bases tende a se caracterizar pela repetição, ano a ano, das mesmas ações, pela não consideração da necessidade de uma orientação específica para os professores colaboradores e pela percepção dessa colaboração como algo opcional e esporádico no trabalho docente (BENITES, 2012).

No Brasil, os professores que colaboram no estágio não costumam ter clareza quanto ao papel que podem desempenhar na formação docente, sobre o que se espera da sua participação nessa formação e quais saberes profissionais estão em jogo para o desempenho das tarefas aí previstas.

SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR COLABORADOR

Como os demais professores da educação básica, o professor colaborador que atua nos estágios mobiliza um corpo de saberes no exercício cotidiano da docência. Tal como vem sendo discutido na literatura (GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 1997; TARDIF, 2002), os saberes da ação docente, como os advindos da ciência da educação, das disciplinas, do currículo, da ação pedagógica e do cotidiano, baseiam-se tanto em conhecimentos acadêmico-científicos, que são apropriados para a situação de ensino escolar, quanto em saberes provenientes da própria história de escolarização e experiência de trabalho.

Esses saberes especializados são entendidos como necessários para o exercício da profissão, devendo ser de caráter geral, transmitidos pelas universidades e certificados, por exemplo, por meio de diplomas (DUBAR, 1995). Os estágios curriculares apresentam-se, nesse contexto, como possibilidade de, no âmbito de uma prática profissional, colocar em ação os saberes relativos à formação docente e também produzir outros saberes (TARDIF, 2002).

Sob essa perspectiva, é privilegiada a prática pedagógica, que se manifesta no acontecimento das aulas, nos conteúdos ensinados, nas maneiras de aprender, nas normas, nos valores, no desenvolvimento de um currículo “oculto”, nas negociações para uso dos espaços, nas atividades avaliativas, nas trocas de horário, entre outros momentos. Para Fernandes (2003), trata-se de uma prática intencional de ensino e de aprendizagem, que não deve ser reduzida à didática ou às metodologias, mas sim aliada à prática social, com a educação, em uma dialética entre prática-teoria e conteúdo-forma.

Nesse modo de compreender a formação profissional docente, o estágio é considerado espaço de convergência de saberes, histórias de vida e experiências coletivas e individuais entre os envolvidos (LIMA, 2008). Quanto ao professor colaborador, espera-se que ele realize uma mediação entre o estagiário e os saberes da profissão docente, por meio de ação formativa pautada em uma compreensão teórico-prática da profissão docente e em saberes relativos às aprendizagens profissionais.

Para Alarcão (2002), essa função de supervisão requer que o professor mobilize seus saberes da experiência por meio de uma ação ancorada na interpretação da realidade, na análise e avaliação dos estagiários, na dinamização da formação e na mobilização de pessoas para a aprendizagem, na gestão de conflitos e na comunicação. Bourdreault e Pharand (2008), referindo-se ao contexto do Quebec, constataram que os professores colaboradores¹ devem apresentar sete competências como base de suas ações, traduzidas na forma de saberes: saber comunicar; saber refletir sobre sua ação; saber resolver problemas; saber trabalhar em parceria; saber observar; saber aceitar ser questionado e questionar; e saber avaliar a aprendizagem do estagiário.

No entanto, os pesquisadores canadenses registraram que os professores utilizam esses saberes de maneiras distintas e de acordo com o nível dos estagiários, pois os mesmos possuem necessidades diferenciadas de acordo com a fase formativa em que se encontram, impondo diferentes desafios para a atuação do professor colaborador. Nesse sentido, os estagiários do primeiro ano, focalizados na pesquisa de Bourdreault e Pharand (2008), consideravam importante ter um professor colaborador que os introduzisse na rotina da escola e da sala de aula, balizando suas relações de maneira emocional; enquanto os estagiários do quarto ano esperavam por professores dinâmicos e com uma boa planificação de seu trabalho e também que lhes permitissem assumir plenamente a função de professor junto à classe.

Os dois grupos de estagiários convergiam ao esperar que os professores colaboradores fossem capazes de os “guiar”, enquadrando-os, e de estipular uma relação baseada na confiança mútua. Desejavam, ainda, um professor que se identificasse com sua profissão, que soubesse aconselhar e tivesse tempo para mostrar seus avanços e suas limitações.

1 No estudo realizado pelos referidos pesquisadores, esses professores são denominados “associados”. Optou-se aqui por considerar as denominações equivalentes.

Dessa forma, na condução do estágio, o professor colaborador deveria ser capaz de explicitar seu pensamento, trabalhar em equipe, dividir as tarefas, ter qualidades relacionadas à supervisão (como observação, atenção e auxílio ao outro), ser coerente e ter experiência docente. O estudo de Bourdreault e Pharand (2008) concluiu que existem fortes expectativas por parte dos estagiários (pelo menos no caso quebequense) com relação ao professor colaborador e uma compreensão de que o mesmo ocupa um lugar de destaque na formação.

Os resultados daquele estudo afinam-se com outros achados da literatura internacional, que consideram o professor colaborador atuante na formação docente a partir de um conjunto de saberes que se ligam, de um lado, ao trabalho docente e, de outro, à formação profissional (PORTELANCE; GERVAIS, 2008). Ressaltam-se, então, os desafios relativos à percepção e objetivação desses saberes docentes ligados à formação, que incidem sobre o acompanhamento da aprendizagem dos estagiários em fase de profissionalização.

O desenvolvimento de competências para a formação docente por parte desses professores da educação básica vem sendo objeto de atenção no cenário internacional. Nessa direção, há quase duas décadas, Garcia (1998) apresentava programas de mentoria desenvolvidos na Holanda, Estados Unidos e Espanha que tiveram como foco a preparação de professores para ocuparem a posição de mentor (ou tutor) para auxiliar estagiários em formação docente.

Em seu estudo, Hardy (1997) retratou de forma mais enfática a maneira como o professor colaborador se prepara e exerce a mentoria. Todavia, alguns trabalhos mais recentes, como os de Christenson e Barney (2011) e Mutemeri e Chetty (2011), apresentaram a necessidade não só de uma formação, mas também da criação de parcerias entre as escolas e as universidades para que o professor colaborador se sinta seguro em suas funções.

Mais recentemente, o contexto nacional vem apresentando experiências relativas à proposição dos estágios supervisionados de formação docente que incidem sobre a questão do professor colaborador e sua preparação para o desempenho dessa função (KIST, 2007; MARQUES; KRUG, 2010; NEIRA, 2012; SARTI, 2009; SOUZA NETO; BENITES, 2008). Cabe ressaltar que essas experiências revelam-se como iniciativas elaboradas e desenvolvidas no âmbito local, restritas a certos cursos e ao trabalho de determinados grupos, não resultando, como seria mais desejável, de uma convergência mais ampla sobre a organização dos estágios na formação inicial docente. Tais experiências coincidem também no que se refere às expectativas em relação ao professor colaborador: espera-se que o mesmo seja capaz de reconhecer seu papel, perfil e função no estágio e que se assuma como corresponsável pela iniciação à docência dos estagiários.

Alguns desses indicativos supracitados aparecem no cotidiano de maneira lenta e gradual, requerendo mudanças significativas no modo de ser-professor e de conceber e proceder à formação dos professores. Para os professores colaboradores, tais mudanças demandam uma percepção mais clara de seu lugar e dos saberes mobilizados na relação com os estagiários (BENITES, 2012), o que diz respeito a aspectos mais amplos ligados à profissionalização da docência (ALTET et al., 2002; BOURDONCLE, 2000), a uma formação docente realmente profissional (ALTET, 2009) e ao lugar que os professores da escola ocupam ou podem ocupar nesse processo (SARTI, 2012; 2013).

DEIXAR A PROFISSÃO DOCENTE COMO HERANÇA PARA AS NOVAS GERAÇÕES: TRABALHO DE PROFISSIONAIS

Ainda que a importância do estágio supervisionado para a formação docente venha alcançando reconhecimento na literatura educacional dos últimos anos, as discussões sobre a figura do professor colaborador nesse processo formativo avançam lentamente. Em países como o Brasil, nos quais o debate é ainda muito incipiente (BENITES, 2012), faz-se urgente a formulação de políticas de formação docente que permitam suplantar a imagem de passividade associada ao professor que recebe os estagiários das licenciaturas, de modo a consolidar o papel a ser desempenhado por ele como formador de professores.

Faz-se necessária uma nova dinâmica que avance para a profissionalização do magistério, permitindo ultrapassar a situação vigente em que os vínculos em torno do estágio entre professores da universidade e da escola baseiam-se em camaradagem e laços afetivos. Essa nova dinâmica pressupõe uma cultura de colaboração profissional entre esses atores, que caminhe no sentido da constituição de equipes pluricategoriais, que reúnam agentes diversos em torno da formação docente (TARDIF, 2000). Nessas equipes, atuariam pesquisadores acadêmicos, professores colaboradores do estágio, professores experientes com percurso acadêmico (que se ocupariam da formação inicial ao lado dos professores universitários) e, também, profissionais ligados à gestão das escolas (SARTI, 2013).

Cabe considerar que ideias relativas à colaboração profissional, inclusive entre professores de diferentes níveis de ensino, ao profissionalismo e à autonomia docente remetem à discussão sobre o processo de desenvolvimento profissional do magistério básico. Nesse sentido, a passagem da proposta do professor missionário, invenção da modernidade, para o professor profissional, demanda contemporânea, aponta para um longo caminho histórico a ser percorrido.

Em seu estudo, Tardif (2013) mostrou um modelo de compreensão desse processo. Para o autor, a constituição do magistério pode ser dividida em três “idades” principais. A primeira, localizada entre os séculos XVI e XVIII, seria a “idade da vocação”, momento em que ser professor significava exercer a atividade docente em tempo integral, ligada à função sacerdotal, reconhecida como uma missão nascida de um chamado interior, de uma força subjetiva voltada ao amor pelas crianças, à obediência, à devoção, ao espírito de sacrifício e ao serviço. Na idade da vocação, a docência era aprendida *in loco*, pela experiência e pela imitação dos professores experientes (TARDIF, 2013).

Com os processos de secularização e desconfessionalização da educação e, ainda, com a constituição das redes de ensino públicas e laicas, iniciada no século XVIII, a relação dos professores com o trabalho docente passou de eminentemente vocacional para contratual e salarial, introduzindo no magistério uma “mentalidade de serviço” (TARDIF, 2013, p. 557). O novo período exigia que os professores se formassem para o desempenho do ofício docente e se tornassem “responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos” (TARDIF, 2013, p. 558).

Nessa “idade do ofício”, o exercício do magistério passava a exigir formação específica. Emergiu, então, no século XIX, o modelo das Escolas Normais, às quais coube difundir as “rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como o respeito às regras escolares” (TARDIF, 2013, p. 558). A aprendizagem da *arte* de ensinar deveria ocorrer pela experiência concreta na prática de ensinar, por meio da boa imitação de modelos (CARVALHO, 2000). Tais modelos eram oferecidos pelos bons professores, considerados exemplares pela maestria no ensino.

Porém, com o advento da pedagogia científica, empreitada que ganhou contornos mais definidos ao longo das primeiras décadas do século XX, assumiu espaço um processo de autonomização dos métodos pedagógicos tanto por meio de um progressivo didatismo, quanto pela “hipervalorização das ‘ciências’ da educação” (CARVALHO, 2000, p. 114), consideradas então fontes privilegiadas de saberes autorizados, capazes de subsidiar a formação e as práticas docentes.

A consolidação da pedagogia científica ofereceu suporte para o momento histórico entendido por Tardif (2013) como a terceira idade do ensino, caracterizada por processos de profissionalização e de universitarização da formação docente. Nesse contexto, pretende-se, com a formação docente, “formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica”, pautando-se ainda no pressuposto de que as ocupações bem estabelecidas socialmente “criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais” (TARDIF, 2013, p. 559).

Sob tal perspectiva, os professores passam a ser considerados especialistas na aprendizagem, baseando suas práticas em conhecimentos sistematizados por meio de pesquisas acadêmicas que possibilitam a teorização das práticas de ensino, de modo a torná-las mais reflexivas. O rompimento com a pedagogia como arte de ensinar tornou-se ainda mais evidente e ligou o ensino a uma atividade clínica. Nessa perspectiva, espera-se do professor que ele seja capaz de realizar diagnósticos sobre a situação de ensino e de propor encaminhamentos pertinentes a cada caso. A complexidade do trabalho docente passou a ser evidenciada nos discursos educacionais contemporâneos: “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, [...] problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561).

No que se refere à formação docente, ocorre hoje uma clara ruptura com a pretensão moderna de oferecer aos futuros professores a “norma” do ensino, baseada na reprodução do trabalho de professores experientes ou na mera aplicação de conhecimentos científicos às situações de ensino. O que se espera atualmente é organizar a formação em torno de dispositivos formativos que possibilitem aos futuros professores uma aproximação clínica e reflexiva com as atividades de ensino.

Essa mudança na compreensão sobre o papel do professor e seu universo profissional conferiu ao estágio outro patamar, não se tratando mais da mera observação de modelos para uma posterior aplicação em situações de ensino, mas sim de possibilidade de experimentação do lugar e das tarefas docentes sob a orientação de um formador de professores (SARTI, 2013). Trata-se de uma profissionalização da formação docente (BOURDONCLE, 2000), que demanda a emergência de novos profissionais ligados à formação (ALTET, 2009; ALTET et al., 2002; BOURDONCLE, 2000).

No entanto, esse movimento tem encontrado limites na universitarização da formação docente, que, em diversos países, vem sendo considerada caminho para a valorização e profissionalização do magistério (ALTET, 2009; SARTI, 2013). De encontro aos esforços de profissionalização da formação dos professores, a universitarização vem acarretando uma maior academização dessa formação, criando barreiras para a participação da escola e de seus agentes e para a constituição das equipes pluricategoriais. Encontramo-nos, pois, em um momento paradoxalmente marcado pelo recrudescimento das cobranças de ordem acadêmica, como a certificação de saberes para a docência e, ao mesmo tempo, pelo reconhecimento da necessidade de uma reorganização da dimensão prática da formação docente e da valorização do potencial formativo da escola, como lugar de trabalho dos professores.

A literatura atual tem se esforçado em compreender esse fenômeno e apresentar modelos de formação alternativos. A esse respeito, Zeichner (2010) indica a necessidade de reformular os currículos dos

cursos de formação docente, de modo a torná-los capazes de contemplar tanto a dimensão da prática como a dimensão teórica do ensino, estabelecendo uma formação teórico-prática, voltada para a atuação profissional.

Sobre os modelos de formação alternativos, Borges (2008) aponta para o modelo profissional de formação de professores. A autora esclarece que o mesmo está voltado para a formação de um profissional reflexivo que produz saberes e é capaz de deliberar sobre a própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, aprimorando sua atuação no ensino (BORGES, 2008). Sua fundamentação está baseada na epistemologia da prática, em uma visão pluralista dos saberes que estão na base da formação, na qual os saberes práticos e as competências são as referências de base. Sob tal perspectiva, os professores e os pesquisadores produzem e controlam os saberes que estão na base da profissão docente, pois os conhecimentos advindos da experiência e da prática assumem o mesmo estatuto que os saberes científicos.

A autora explica, ainda, que esse modelo de formação está centrado na prática, reconhecendo a escola como o lócus central (BORGES, 2008). Em face dessa compreensão, adota-se a proposta de uma formação em alternância entre o meio escolar e o meio universitário. O processo de formação é assim partilhado e, em certa medida, até mesmo a avaliação dos estagiários é partilhada entre os diferentes formadores. Assim, essa formação envolve outros atores para além daqueles tradicionalmente implicados na formação, como os professores colaboradores (ou tutores, ou mestres de estágio), os diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores, etc. Sua efetivação prevê novos dispositivos que incitem e organizem a reflexão sobre a prática e a tomada de consciência dos saberes elaborados, apoiando-se em abordagens clínicas em torno de problemas e projetos.

Discussões sobre esse modelo profissional de formação docente podem, no atual cenário nacional, subsidiar uma definição mais precisa sobre o papel a ser desempenhado pelos diferentes espaços e agentes envolvidos no estágio supervisionado nos cursos de licenciatura; possibilitando-nos superar o forte amadorismo presente na atuação dos professores colaboradores, que costumam figurar como artesões que aprenderam seu trabalho “na prática” e são guiados pelo “bom senso” no trato com os estagiários (BENITES, 2012).

Como faziam os antigos mestres nas escolas de ofício² (RUGIU, 1998), os professores colaboradores brasileiros seguem, em grande parte dos casos, tentando transmitir seus conhecimentos aos estagiários que costumam ser assumidos como seus aprendizes, a quem, imaginam, devem oferecer um modelo de atuação docente (posturas, práticas, etc.). Nas escolas de ofício medievais, os aprendizes – de ourives, sapateiros, alfaiates, padeiros, etc. – formavam-se por meio da convivência com os

2

As escolas de ofício surgiram prioritariamente na Europa (do século XII ao XVIII) e podem ser entendidas como o local de ensino de determinada arte para se tornar um ofício, baseado no aprender fazendo (RUGIU, 1998).

mestres experientes no trabalho, os quais tinham o dever de lhes ensinar a prática do ofício e de iniciá-los “em alguns graus dos segredos do ofício” (RUGIU, 1998, p. 39). Esse modelo de formação baseado na relação de *mestrança* valorizava a capacidade individual do aprendiz em adivinhar, induzir, concatenar por iniciativa própria suas experiências. E, em troca dos ensinamentos práticos sobre ofício (os macetes da prática), o aprendiz fornecia ao mestre sua força de trabalho no dia a dia da oficina.

Valendo-se das imagens relativas à escola de ofícios para pensar as práticas formativas do magistério, podemos considerar que, mesmo sem uma função formativa definida, os professores colaboradores atuam na formação dos estagiários por meio de relações e práticas próximas àquelas encontradas nas escolas de ofício. São como “mestres de ensino” (SARTI, 2000),³ a quem compete formar novos professores por meio do convívio na escola e do exemplo prático.

O papel formativo desempenhado por esses mestres de ofício contemporâneos caracteriza-se por certa espontaneidade, não prevendo a objetivação dos processos de constituição do trabalho docente (SARTI, 2000). A esse respeito, Benites (2012) enfatiza a situação ambígua em que os estágios vêm sendo realizados na formação docente: mesmo sendo considerados atividades de central importância, seguem improvisados, realizados por meio das tentativas (acertos e erros) dos agentes envolvidos, sem apoio e orientação para o trabalho com a formação docente.

O modelo de estágio então vigente entre nós, tão próximo do modelo formativo das escolas de ofício, não contempla a dimensão profissional do magistério. Os professores colaboradores não são reconhecidos como agentes formadores, pois para tal seria necessária uma atuação mais intencional e sistemática de sua parte. Como meros mestres-de-ensino, esses professores permanecem em um lugar pouco privilegiado no campo da formação de professores (SARTI, 2012). Mesmo que reconhecidos como colaboradores na formação inicial, eles não chegam ao estatuto de formadores de campo, o que os impede de partilhar com a universidade o controle sobre a formação das futuras gerações docentes (SARTI, 2012; 2013) e participar das tomadas de decisão nesse sentido (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Examinando brevemente a literatura concernente ao tema, como fizemos aqui, é possível perceber que existe um longo caminho a ser percorrido para a instituição e valorização da profissão docente, com a passagem anunciada por Tardif (2013) da idade do ofício para a idade da profissão. Se a docência segue sendo aprendida nos moldes das escolas de ofício, no âmbito de relações de *mestrança* que os aprendizes docentes estabelecem com os professores experientes, como profissionalizar o magistério? A formação dos professores para a educação básica é um trabalho complexo, que deve ser realizado por diferentes

3

A expressão “mestres-de-ensino” foi proposta por Sarti (2000) para designar os professores que atuavam nos cursos de formação de professores oferecidos em nível médio (Habilitação Específica para o Magistério e Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e que eram formadores de outros professores da educação básica.

profissionais, entre os quais se destacam os professores em exercício que, no papel de formadores de campo, *experts* no ensino, deveriam ser capazes de possibilitar aos licenciandos uma aproximação clínica e reflexiva com a atividade docente. Essa atuação requer o desenvolvimento de saberes específicos, ligados à formação profissional. Trata-se, portanto, de avançar no caminho da profissionalização da formação docente, mais amplamente discutido no contexto internacional (ALTET, 2009; BOURDONCLE, 2000).

No contexto brasileiro, essa direção é marcada por desafios que envolvem mudanças significativas nas parcas relações comumente estabelecidas entre universidade e escola no que se refere à formação dos futuros professores da educação básica. Para que essa profissionalização ocorra, as duas instâncias terão de atuar como corresponsáveis pela formação docente e, juntas, oferecer condições para a existência e a atuação de equipes pluricategoriais, em que saberes ligados ao exercício docente sejam reconhecidos e valorizados, na figura dos formadores de campo. Somente assim a escola poderá ser assumida como espaço de formação docente, de forma intencional e sistemática.

Que os mestres de ensino, marginais colaboradores no estágio, cheguem ao centro da formação. Reconhecidos como formadores de campo e partilhando o trabalho formativo com os formadores universitários, possam deixar a profissão docente como legado às novas gerações de professores que ajudaram a formar. Da mesma forma, aponta-se para a emergência de professores profissionais que, mais bem valorizados socialmente, possam transmitir para as próximas gerações uma profissão docente mais bem delineada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto, 2000. p. 11-24.

_____. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto, 2002. p. 217-238.

ALTET, Marguerite. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation em formation d'enseignants à leurs articulation: curriculum et transations nécessaires. In: ETIENNE, Richard et al. (Org.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 215-232.

ALTET, Marguerite et al. *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck Université, 2002.

BENITES, Larissa Cerignoni. *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades*. 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BORGES, Cecília. A formação docente em educação física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Anais... Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 2, p. 147-174.

- BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.
- BOURDREAULT, Paul; PHARAND, Joanne. L'accompagnement des enseignantes associées. In: BOUTET, Marc; PHARAND, Joanne (Org.). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presse de l'Université du Québec, 2008. p. 5-30.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9 de 8 de maio de 2001. *Documenta*, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001a.
- _____. *Parecer CNE/CP 27 de 2 de outubro de 2001b*.
- _____. *Parecer CNE/CP 28 de 2 de outubro de 2001c*.
- _____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002a. Seção 1, p. 8.
- _____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.
- _____. *Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008*.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.
- CHRISTENSON, Robert; BARNEY, David. Cooperating teachers' expectations for student teachers during the student teaching experience in physical education. *Asian Journal of Physical Education and Recreation*, Hong Kong, v. 17, n. 2, p. 6-15, 2011.
- CORREA-MOLINA, Enrique. *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*. 158f. Thèse. Facultés de Sciences d'Éducation. Université de Montréal, Montréal, 2004.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1995.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação de professor universitário: tarefa de quem? In: MASSETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2003.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.
- FORMOSINHO, João. Academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto, 2009. p. 73-92.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1998.
- _____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1999. p. 51-76.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- HARDY, Colin. Sources of conflict during the school experience of pre-service physical education teachers. *European Physical Education Review*, United Kingdom, v. 3, n. 2, p. 116-128, 1997.
- KIST, Liane B. *Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de estágio curricular em cursos de licenciatura*. 307p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

MARQUES, Marta Nascimento; KRUG, Hugo Norberto. Os aspectos positivos e negativos sentidos pelos acadêmicos de educação física do CEFD/UFMS. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, n. 147, p. 1-6, ago. 2010.

MUTEMERI, Judith; CHETTY, Rajendra. An examination of university-school partnerships in South Africa. *South African Journal of Education*, Pretoria, v. 31, p. 505-517, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org.). *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Editora da Udesc, 2012. p. 177-202.

NÓVOA, Antonio. The return of teachers. In: PORTUGAL. Ministry of Education. *Portugal 2007: Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning*. Lisboa, 2008. p. 21-28.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: saberes da docência e identidade. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.

PHARAND, Joanne; BOURDREAU, Paul. Enseignants associés et superviseurs: perceptions des uns à l'égard des autres et la collaboration réciproque. In: GUILLEMETTE, François; L'HOSTIE, Monique (Org.). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec: Presse de l'Université du Québec, 2011. p. 121-142.

PORTELANCE, Lilliane; GERVAIS, Colette. L'approche culturelle de l'enseignement selon les savoirs mis en relation par l'enseignant associé et le stagiaire. In: MOLINA-CORREA, Enrique; GERVAIS, Colette (Org.). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Université du Québec, 2008. p. 13-36.

RIBEIRO, Deolinda. A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto, 2000. p. 87-96.

RUGIU, Antônio S. *A nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SARTI, Flávia Medeiros. *Mestres-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores*. 2000. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

_____. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012.

_____. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa Cerignoni. *Perspectivas para o desenvolvimento e construção do Ser-Professor: a educação física em questão*. Projeto de extensão – Proex. Rio Claro: Unesp, 2008.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Do ofício de aluno ao habitus profissional docente: desafios do estágio supervisionado. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ-Unirio-UFRJ, 2011. p. 1-11.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-13, 2000.

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

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-69.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

_____. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos*: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARISSA CERIGNONI BENITES

Pós-doutoranda do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Rio Claro, São Paulo, Brasil
lari.benites@gmail.com

FLAVIA MEDEIROS SARTI

Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Rio Claro, São Paulo, Brasil
fmsarti@rc.unesp.br

SAMUEL DE SOUZA NETO

Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Rio Claro, São Paulo, Brasil
samuelsn@rc.unesp.br

GESTÃO DE RECURSOS PARA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NA ESFERA MUNICIPAL

MARIA DILNÉIA ESPÍNDOLA FERNANDES

SOLANGE JARCEM FERNANDES

RESUMO

O trabalho objetivou desvelar a gestão dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1997 a 2012. O propósito foi verificar em que medida o montante de recursos disponíveis seria suficiente para a garantia do direito à educação nas etapas da educação básica sob a responsabilidade e a competência do município. Trabalhou-se com a legislação e documentos de âmbito federal e municipal, com destaque para os balanços gerais do município e a literatura pertinente à temática. Constatou-se que as receitas municipais se mostraram ascendentes no período, o que pode ter contribuído para a universalização do ensino fundamental e para a expansão obrigatória da educação básica.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • DIREITO À EDUCAÇÃO • FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO • CAMPO GRANDE, MS

O trabalho integra a Pesquisa em Rede "Salários de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN", financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes -, Programa Observatório da Educação, e é coordenada nacionalmente por Marcos Edgar Bassi, da Universidade Federal do Paraná - UFPR -, Rosana Maria Gemaque Rolim, da Universidade Federal do Pará - UFPA - e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

RESOURCE MANAGEMENT FOR THE MAINTENANCE AND DEVELOPMENT OF EDUCATION WITHIN THE MUNICIPAL SPHERE

ABSTRACT

The paper aimed to investigate the management of resources for the maintenance and development of education – MDE – in Campo Grande, the capital city of Mato Grosso do Sul, from 1997 to 2012. The purpose was to find out to what extent the amount of resources available would suffice to ensure the right to education, at basic education levels, in municipal schools. The investigation included the study of federal and municipal legislation and documents, especially municipal balance sheets, as well as relevant literature on the contributed to the topic. The increase in municipal revenues for MDE observed during the period may have contributed to the universalization of fundamental education and to the compulsory expansion of basic education.

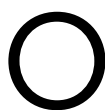
EDUCATIONAL POLICIES • RIGHT TO EDUCATION • EDUCATIONAL
FINANCE • CAMPO GRANDE, MS

GESTIÓN DE RECURSOS PARA EL MANTENIMIENTO Y EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA EN LA ESFERA MUNICIPAL

RESUMEN

El trabajo tuvo el objetivo de desvelar la gestión de los recursos para el mantenimiento y el desarrollo de la enseñanza en el municipio de Campo Grande, capital del estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, en el periodo de 1997 a 2012. El propósito de ello fue averiguar en qué medida el monto de los recursos disponibles sería suficiente para garantizar el derecho a la educación en las etapas de la educación básica bajo la responsabilidad y la competencia del municipio. Se trabajó con la legislación y con documentos de ámbito federal y municipal, con destaque para los balances generales del municipio y la literatura pertinente a la temática. Se constató que los ingresos municipales aumentaron en el periodo, lo que pudo haber contribuido a la universalización de la educación fundamental y a la expansión obligatoria de la educación básica.

POLÍTICA EDUCATIVA • DERECHO A LA EDUCACIÓN • FINANCIACIÓN
DE LA EDUCACIÓN • CAMPO GRANDE, MS



FATO DE O MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE TER EMERGIDO COMO ENTE FEDERATIVO

a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) o colocaria, no que concerne à efetivação do direito educacional, como um dos responsáveis diretos em termos de competências e responsabilidades pela materialização desse direito.

As competências e responsabilidades municipais, no que tange à materialização do direito à educação, foram reforçadas pela aprovação da Emenda Constitucional n. 14/1996, pela lei que a regulamentou – Lei n. 9.424/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – e pela Lei n. 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a, 1996b, 1996c).

Isso posto pela legislação educacional, o município, em regime de colaboração¹ com o estado, concorreria para alcançar o mesmo fim. Ao primeiro caberia a responsabilidade de ofertar o ensino fundamental e a educação infantil; ao segundo, competiria a oferta do ensino fundamental e médio. Tal desenho da política educacional, em termos de competências e responsabilidades pelos entes subnacionais, apresenta caráter complementar, técnico e supletivo da União.

A partir da primeira década do século XXI, a universalização progressiva, a expansão obrigatória e a base material de sustentação da política educacional de educação básica foram alteradas pelas Leis n. 11.114/2005 e 11.274/2006, pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e pela Lei n. 11.494/2007, que a regulamentou (BRASIL, 2005, 2006a, 2006b, 2007). A revisão da política educacional, por meio da legislação de âmbito nacional, anunciou alterações de concepção de Estado, com vistas a reverter a regressão de direitos no setor, engendrada pelo ajuste estrutural do Estado neoliberal.

Assim, tal revisão estaria expressando, para o setor educacional, a materialização de um Estado pós-desenvolvimentista ou de um Estado pós-liberal. Essa concepção de Estado se apresentaria em um panorama em que:

1

O regime de colaboração instituído pelo artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelo artigo 5, § 1º da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996c) ainda não foi regulamentado. Nesse contexto, a oferta do direito à educação tem sido, por um lado, alvo de discórdias federativas e, por outro, mais recentemente, no processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), os documentos norteadores de tal processo introduziram, na pauta do regime de colaboração, a proposição do princípio da subsidiariedade. Assim, de acordo com Araujo (2010, p. 758), “os documentos parecem sinalizar não a definição de um regime de colaboração, mas corroborar formas de organização vertical já existentes, inclusive o princípio da subsidiariedade que, como vimos, pode potencializar os graves problemas de descentralização com desestatização e privatização presentes na política educacional brasileira nas últimas décadas”. De fato, a Lei n. 13.005/2014, que aprovou o PNE no artigo 7º, §7º, dispõe que: “O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2014), o que reforça a análise de Araujo aqui mencionada.

Mesmo que não se deva negar a persistência de sinais inequívocos do arcabouço macroeconômico do final da década de 1990 voltado ao combate da inflação, cabe muito mais ressaltar a essência do movimento de reorganização econômica recente em torno da retomada do projeto nacional de desenvolvimento sob [...] novos pressupostos. (POCHMANN, 2011, p. 16)

A nova concepção de Estado, poderia se argumentar, se delinearía na construção de outra sociabilidade produzida entre sociedade, Estado e economia, a saber:

Esse novo padrão de intervenção no domínio econômico, construído progressiva e consistentemente ao longo dos últimos anos, é uma espécie de produto híbrido que preserva a função do Estado de guardião do marco macroeconômico e resgata, da concepção desenvolvimentista, suas prerrogativas como instância de regulação das relações econômicas e de orientação e planejamento do desenvolvimento econômico e social. Além disso, incorpora ao modelo de intervenção, como um terceiro e essencial componente, a regulação do processo de distribuição da renda, ausente em ambos os modelos anteriores, e que expressa o compromisso do Estado com o combate à pobreza e com o esforço de homogeneização social do país. Ou seja, a matriz conceitual que sustenta o novo modelo de intervenção rompe com a visão economicista que tanto no desenvolvimentismo quanto no neoliberalismo tratavam o social como elemento residual, objeto, quando muito, de ações e programas de caráter assistencialista. (OLIVA, 2010, p. 238-239)

Nesse contexto, o arcabouço jurídico-legal para o setor educacional foi revisto, tendo como imperativo resgatar o conceito de educação básica (PINTO, 2007; CURY, 2008; FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011) em um modelo de descentralização educacional historicamente construído e que foi intensificado em âmbito municipal com a implantação do Fundef, com vistas a focalizar o financiamento para manutenção e desenvolvimento do ensino – MDE – no ensino fundamental, segunda etapa da educação básica brasileira.

Diante disso, a retomada do financiamento para MDE de toda a educação básica pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb –, bem como a expansão obrigatória do ensino fundamental foram se consolidando na perspectiva de uma nova configuração de Estado. Se, por um lado, essa nova perspectiva vem expressando a força indutora da União em relação aos processos de interdependência dos entes federativos, por outro, tanto estados quanto municípios estão tendo que se haver, em larga medida, com os custos

desses processos, dado o grau de autonomia que cada um teria para arrecadar e gerir seu sistema de impostos, cuja fonte financia a MDE, mediante o pacto federativo historicamente construído entre as partes.

Nessa dinâmica, este trabalho objetiva verificar como o município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, operou a gestão de suas receitas e despesas para MDE entre 1997 e 2012. Tal período foi profundamente marcado por redefinições no papel do Estado, as quais têm se expressado na política educacional ainda de forma inconclusa.

Interessa, assim, desvelar em que medida o município seria capaz de traduzir seu esforço para garantir o direito à educação mediante a gestão financeira e política dos recursos para MDE. De fato, o município opera sua receita de impostos com relativo grau de autonomia. Tal autonomia, contudo, se restringe aos processos de interdependência no contexto federativo, quando as determinações de ajuste fiscal e equilíbrio orçamentário se sobrepõem aos cumprimentos jurídico-legais da política educacional, a fim de materializar o direito à educação.

Trabalhou-se com a legislação e documentos educacionais de âmbitos federal e municipal e com a literatura pertinente à temática. Dada a natureza do objeto aqui investigado, destacam-se os balanços gerais do município de Campo Grande como fonte privilegiada para desvelar a gestão dos recursos de financiamento da MDE.

RECURSOS PARA MDE EM CAMPO GRANDE: O DIREITO À EDUCAÇÃO NA ESFERA MUNICIPAL

Verhine (2003, p. 41) argumenta que “analisar o impacto de uma determinada política pública ou programa social é buscar discuti-la em seus múltiplos aspectos, procurando avaliar o grau de alcance dos objetivos e metas propostos”.

De fato, verificar os efeitos promovidos pela gestão dos recursos financeiros para MDE na esfera municipal permite elucidar as opções que esse ente federativo faz em termos de planejamento da política educacional local, bem como dimensionar o esforço do município no que tange à efetivação do direito à educação, em virtude do cumprimento de suas competências e responsabilidades.

Não obstante, na esfera municipal também se observa a interseção entre a política educacional local e as esferas estadual e federal. Tal interseção é alimentada pela legislação educacional e pelos programas que emanam dos poderes central e estadual. No contexto das políticas de fundos, a depender da receita de impostos e da cobertura municipal de matrículas – no caso do Fundef, as matrículas do ensino fundamental e, no caso do Fundeb, as matrículas da educação básica –, a interseção se opera no âmbito do financiamento para MDE.

Com efeito, até 1998, quando começou a vigorar o Fundef, os municípios e os estados agiam, *grosso modo*, para financiar MDE, sobretudo às expensas de suas receitas de impostos, quando a função técnica, complementar e suplementar da União para essa finalidade, embora garantida na legislação, era pontual.

Por isso mesmo, o documento “Balanço do primeiro ano do Fundef 1998” trata do fundo como um exemplo inovador de política social e elenca, entre os objetivos principais, promover uma política nacional de equidade, a descentralização, a melhoria da qualidade da educação e a valorização do magistério público (BRASIL, 1999a).

Como política de equidade, foi proposta a redistribuição dos recursos vinculados entre os estados e seus municípios, de forma que todos os alunos do ensino fundamental fossem equiparados a um mesmo nível de gasto, independentemente de a escola pertencer à rede municipal ou estadual.

Para atingir o objetivo de descentralização, segundo o mencionado documento, as redes estaduais e municipais de ensino passariam a dispor de recursos proporcionais a seus encargos, o que incentivaria o esforço de ampliação da oferta de matrícula e a garantia de permanência do aluno na escola. Com o aumento dos salários e a qualificação dos professores, haveria melhoria na qualidade do ensino oferecido pela rede pública.

Pela sistemática de redistribuição dos recursos, ao se considerar o valor *per capita*, haveria um aporte maior de recursos aos entes mais frágeis do sistema federativo, no caso, os municípios (RODRIGUEZ, 2002). Com essa ação, o regime de colaboração previsto na legislação, todavia sem regulamentação, seria efetivado pela redistribuição de recursos. A lógica que permeou o documento foi a seguinte: se existissem alunos no ensino fundamental, existiriam recursos. Caso contrário, o dinheiro migraria para outra rede de ensino.

O efeito da política para financiar MDE de 1998 a 2006 se efetivou, sobretudo, na ampliação da oferta de matrículas, motivada pela obrigatoriedade de gastar, no mínimo, 60% dos recursos para MDE com essa etapa de ensino. Mas, paradoxalmente, a:

[...] contrapartida deste ponto é a focalização da política educacional no ensino fundamental gratuito, obrigatório, presencial, na faixa etária de 7 a 14 anos. Como se sabe a focalização é um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes. (CURY, 2002, p. 176)

De fato, como já citado, foi com o Fundeb que o objetivo da focalização do ensino fundamental pela política educacional foi revertido no âmbito do financiamento para MDE, quando o fundo incorporou, para efeito de cálculo e de distribuição de recursos, as matrículas da educação básica. É, portanto, na interseção das ações entre governo federal com estados e municípios que se observa o desenho concreto que assume a política educacional, cujo efeito permite vislumbrar a materialização do direito à educação.

Neste estudo, toma-se como exemplo desse desenho de interseção a gestão dos recursos financeiros no município de Campo Grande, para operar o direito à educação sob sua competência e responsabilidade. De fato, percebe-se esse desenho por meio de sua gestão em âmbito municipal, com base nos dados relativos à receita própria e às transferências constitucionais que compõem as finanças do município para a operacionalização do Fundef e do Fundeb.

Cabe esclarecer que as receitas próprias são constituídas pelos tributos arrecadados diretamente pelo ente federativo. No caso dos municípios, as receitas próprias são integradas pelo Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana – IPTU –, pelo Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza – ISS – e pelo Imposto Sobre Transmissão Inter Vivos – ITBI. A esses impostos são acrescentados multas e juros de mora dos impostos próprios, multas e juros de mora dos tributos inscritos na dívida ativa e rendimentos sobre a aplicação financeira.

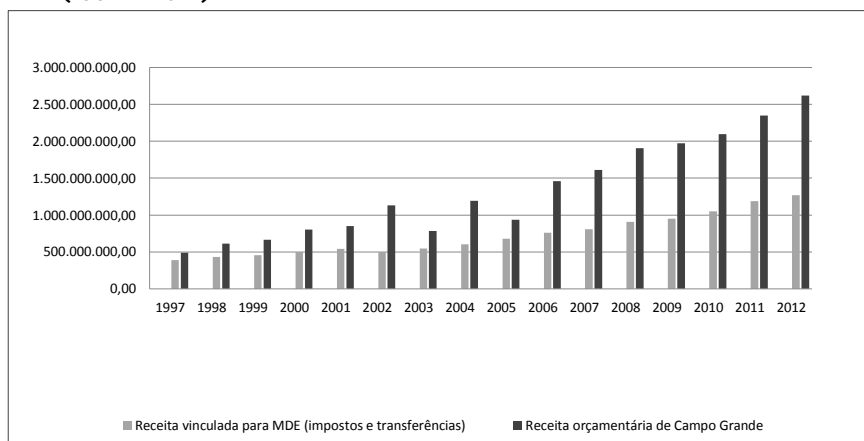
As receitas de transferências são compostas pelos repasses do estado e da União. Os impostos estaduais são constituídos por 25% do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias – ICMS – e 50% do Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores – IPVA. As transferências da União são formadas pelo Fundo de Participação do Município – FPM –, pelo Imposto Sobre Produtos Industrializados – IPI –, pelo Imposto de Renda Retido na Fonte – IRRF – dos servidores municipais, Imposto sobre Operações Financeiras – IOF – e pelo Imposto Territorial Rural – ITR.

A receita de MDE incorre sobre a vinculação constitucional que, no caso de estados e municípios, é da ordem de, no mínimo, 25% ao ano e deve ser utilizada conforme determina a Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996c).

O Gráfico 1 mostra a receita orçamentária total do município de Campo Grande e a receita total dos impostos e transferências vinculadas para MDE. O objetivo aqui é demonstrar a dimensão da arrecadação e da composição da receita orçamentária do município e qual percentual dessa receita incide para financiar MDE no período analisado.

GRÁFICO 1

RECEITA ORÇAMENTÁRIA E RECEITA VINCULADA DE CAMPO GRANDE PARA MDE (1997 A 2012)



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos balanços gerais do município de Campo Grande/MS. Valores indexados pelo INPC/IBGE, junho de 2014.

Constata-se, no Gráfico 1, que houve crescimento da receita orçamentária no município durante o período em tela. As variações para menos dessa receita no ano de 2003 em relação ao ano de 2002 deveram-se ao fato contábil de serem registradas, no ano de 2002, as contrapartidas das despesas empenhadas e não pagas no exercício, as consignações da folha de pagamento e outros depósitos, além de saldos conjugados do exercício 2001 na receita extraorçamentária municipal. De forma que, em 2002, houve um crescimento de 33% da receita orçamentária em relação ao ano de 2001.

O Gráfico 1 também evidencia os limites da receita vinculada para MDE, que, por não incidir em outras fontes de arrecadação, como as taxas, as contribuições sociais e econômicas e as contribuições de melhorias, tem sua capacidade de financiamento diminuída. De fato, a vinculação para MDE incorre sobre o total dos impostos vinculados e não sobre o total da receita geral. Segundo Pinto (2000), existem, no Brasil, 12 impostos, ao passo que as contribuições sociais estão em torno de 50, o que colabora para diminuir a receita vinculada para MDE em relação à receita total.

Na Tabela 1, do total da receita orçamentária de Campo Grande, verificam-se o percentual de receitas próprias e o percentual da receita de transferências. A opção metodológica foi expor os valores antes da implantação do Fundef, no primeiro e no último ano de sua implementação e no primeiro e no terceiro ano de operacionalização do Fundeb.

Ressalta-se que, para as transferências, há a regulamentação prevista na Constituição Federal de 1988 dos percentuais e prazos de repasse pela União e pelos estados.²

² Artigo 69, § 3º, 5º e 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996c).

TABELA 1

RECEITA ORÇAMENTÁRIA DE CAMPO GRANDE: COMPOSIÇÃO PERCENTUAL DAS RECEITAS PRÓPRIAS E DAS TRANSFERÊNCIAS CONSTITUCIONAIS

RECEITAS	1997	1998	2006	2007	2012
Orçamentária (R\$ 1,00)	488.524.722	613.129.966	1.460.646.655	1.610.409.975	2.619.183.520
Próprias	51,44%	30,9%	37,6%	37,05%	38,7%
Transferências	48,56%	69,3%	62,4%	62,5%	61,3%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos balanços gerais do município de Campo Grande (1997, 1998, 2006, 2007, 2012). Valores indexados pelo INPC/IBGE, junho de 2014.

No caso específico de Campo Grande, embora seja uma capital de estado, o percentual de receitas próprias foi menor que a soma das transferências da União e do estado, conforme se depreende da Tabela 1, a partir do ano de 1998, quando houve a implantação do Fundef. O percentual de transferências constitucionais para o município constitui, portanto, valores substanciais. No ano de 1997, as transferências constitucionais representaram mais de 48%; em 1998, 2006, 2007 e 2012, representaram mais de 61% das receitas do município.

Não obstante, Campo Grande também não corresponde à lógica encontrada, no tocante à composição da receita orçamentária, pelas análises de Verhine (2003), segundo as quais, na maioria dos municípios brasileiros, 90% das receitas são provenientes das transferências constitucionais. Esse processo histórico de arrecadação, distribuição e redistribuição tributária tem construído padrões de dependências econômicas do município em relação às esferas estadual e federal, que se traduzem em clientelismo e coronelismo políticos. Por isso mesmo, Madza e Bassi (2009) argumentam que, apesar de beneficiados pela partilha dos tributos, os municípios se tornam vulneráveis frente aos estados e à União, pois cada vez mais são os responsáveis pela implementação das políticas sociais, em amplo processo de descentralização, sem ter todas as condições econômicas, dada a insuficiência de receitas próprias para arcar com a manutenção dessas políticas.

No caso de Campo Grande, durante o período analisado, atesta-se que a cidade ocupa uma posição intermediária no processo de dependência econômico-financeira em relação à lógica antes mencionada. De fato, esse município não sobrevive às expensas totais da União e do estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que, na composição de sua receita, vê-se o esforço de arrecadação própria, dada a dinâmica econômica local. Ainda assim, nota-se que suas receitas próprias remetem àquela condição de serem compostas a partir de uma “carga tributária ainda bastante concentrada sobre ‘Bens e Serviços’” (AFONSO; CASTRO, 2014, p. 3). Desse modo, detectam Afonso e Castro (2014, p. 3-4) que essa receita – bens e serviços – correspondeu a “41,2% da arrecadação ou 15,4% do PIB enquanto as bases ‘Renda, Lucros e Ganhos’ e ‘Patrimoniais’ responderam por 19,9% e 3,6% da arrecadação e 7,5% e 1,3% do PIB,

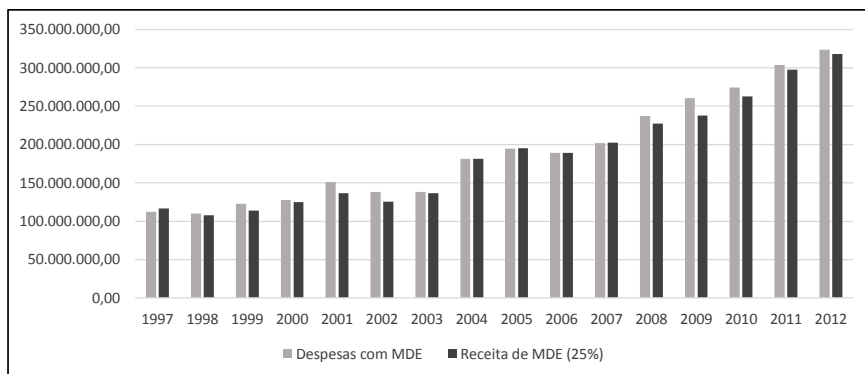
respectivamente” em 2013 nos municípios brasileiros. É nesse tipo de cenário financeiro que:

As cidades e seus cidadãos demandam cada vez mais, melhores e novos serviços públicos, porém, a sua prestação pelos governos, sobretudo os locais, e a forma de financiamento continuam presos a modelos antigos e relativamente limitados. E mesmo isso não pode ser considerado que venha sendo realizado a contento pelas prefeituras brasileiras, como uma regra geral. Há ainda um enorme potencial de geração própria de recursos por explorar na maioria das cidades brasileiras, ainda mais em torno dos impostos sobre a propriedade. (AFONSO; CASTRO, 2014, p. 20)

Por isso mesmo, entre as políticas sociais, encontra-se a política educacional como uma daquelas responsabilidades e competências com a qual o município tem que se haver a fim de materializar o direito à educação para o conjunto da população.

Com o intuito de verificar como o município de Campo Grande vem efetivando o direito à educação por meio de sua receita de impostos, o Gráfico 2 demonstra os recursos destinados a MDE e os percentuais de despesas que o município realizou no período de 1997 a 2012.

GRÁFICO 2
DEMONSTRATIVO DA RECEITA E DAS DESPESAS DOS 25% DE IMPOSTOS VINCULADOS PARA MDE EM CAMPO GRANDE



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos balanços gerais do município de Campo Grande - 1997 a 2012. Valores indexados pelo INPC/IBGE, junho 2014.

Cabe pontuar que, durante o período analisado, a receita e a despesa com MDE no município mantêm, sobretudo no âmbito jurídico-legal, a interseção com os imperativos da União. Assim, até 1997, conforme o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988, 50% dos recursos deveriam ser gastos com o ensino fundamental (BRASIL, 1988). Com a aprovação da Emenda Constitucional n. 14/1996, o ensino fundamental, por ser a etapa da educação básica obrigatória, passou a ter percentual de gasto pelos

estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios não inferior a 60% dos recursos determinados no artigo 212 da Constituição Federal de 1988. Os 40% restantes deveriam ser utilizados nas outras etapas e modalidades de ensino da educação básica (BRASIL, 1996a).

Com a instituição do Fundeb, por meio da Emenda Constitucional n. 53/2006, novamente foi modificada a redação do artigo 60 do ADCT, no qual partes dos recursos descritos no *caput* do artigo 212 da Constituição Federal de 1988 seriam destinadas à manutenção da educação básica. Entraram em vigor o fator de ponderação, bem como o âmbito de atuação para a definição dos valores de cada etapa e modalidade de ensino (BRASIL, 2006b). É, portanto, no desenho da interseção jurídico-legal para o financiamento para MDE entre a União e o município que se verificam os ajustes produzidos por um e por outro e que operam resultados com vistas à concretude do direito à educação.

Por isso mesmo, vê-se no Gráfico 2 que os recursos destinados para MDE no município de Campo Grande diminuíram de 1997 para 1998, como expressão da aprovação da Emenda n. 8, de 29 de junho de 1998, à Lei Orgânica Municipal de 1990 (LOM), com efeito retroativo a 1º de janeiro de 1998. Pontua-se que a Emenda n. 8/1998 reduziu as receitas para MDE a partir de 1998 de 30% para, no mínimo, 25% (CAMPO GRANDE, 1998). A propósito, “a redução para 25% do percentual de impostos e transferências vinculados diminuiu o valor do custo/aluno/ano do ensino fundamental de R\$ 1.173,532 em 1997, para R\$ 932,643 em 1998” no município de Campo Grande (FERNANDES; FERNANDES, 2013, p. 175).

Também no Gráfico 2 se registra diminuição nos valores a serem aplicados em MDE no ano de 2002 em relação ao ano de 2001. Tal fato deveu-se, mais uma vez, tanto aos ajustes municipais no processo de interseção com a legislação de âmbito federal quanto aos ajustes das finanças municipais na operacionalização ainda do Fundeb, condizentes com a Emenda n. 8/1998 à LOM. A partir de 2003, cresceram a receita e a despesa municipal para MDE.

A Tabela 2 exhibe a despesa geral do Poder Executivo do município de Campo Grande e a posição da despesa da função educação. Pela Portaria n. 42/1999, do Ministério da Fazenda (BRASIL, 1999b), a função é classificada como o maior nível de agregação das diversas áreas de despesas que competem ao setor público.

Por convenção, as funções foram padronizadas nacionalmente por portarias da União e foram adotados códigos que determinam as funções e as subfunções. No caso específico da educação, a partir de 1974, pela Portaria Federal n. 9/1974, era a função 8 (educação e cultura); pela Portaria n. 42/1999, passou a ser função 12 (educação) (BRASIL, 1974; 1999b).

Cumprido esclarecer, também, que, na classificação orçamentário-programática, a Função 12 (educação) é uma conta mais abrangente que a conta para MDE. Ao passo que a conta de MDE se organiza com base nos dispositivos dos artigos 70 e 71 da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996c), a função 12 (educação) pode conter recursos além daqueles destinados a MDE.

TABELA 2
DESPESAS GERAIS DA FUNÇÃO DO PODER EXECUTIVO E DESPESA DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO EM CAMPO GRANDE (1997 A 2011)

ANO	GERAIS DO EXECUTIVO	DESPESA EM EDUCAÇÃO	POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS OUTRAS FUNÇÕES	% DESPESA DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO AO GASTO GERAL DO EXECUTIVO
1997	418.159.960,51	122.026.966,93	1º	29,1%
1998	563.502.871,11	148.857.236,75	1º	26,4%
1999	608.561.602,55	196.475.681,16	1º	32,2 %
2000	717.218.960,32	218.341.639,23	1º	30,4%
2001	778.376.793,59	247.361.627,17	1º	31,7%
2002	1.271.514.603,75	238.601.478,59	3º	18,7%
2003	1.024.260.082,84	204.890.108,22	2º	20%
2004	1.180.337.757,74	257.822.380,51	2º	21,8%
2005	1.129.410.059,24	264.604.007,05	2º	23,4%
2006	1.358.910.270,88	308.667.673,38	2º	22,7%
2007	1.595.404.190,96	358.379.404,23	2º	22,4 %
2008	1.857.169.299,04	425.688.516,99	2º	22,9%
2009	1.949.212.153,04	440.130.417,06	2º	23,1%
2010	2.133.600.928,55	475.667.112,16	2º	22,8%
2011	2.308.362.678,60	519.534.415,04	2º	22,5%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos balanços gerais do município de Campo Grande, 1997 a 2011. Valores indexados pelo INPC/IBGE, junho 2014.

O percentual de despesas na educação, em relação aos gastos totais do Poder Executivo municipal, caiu no decorrer do período analisado. Assim, de 1997 a 2001, os gastos ficaram em torno de 30%; em 2002, em 18,7%; a partir de 2003, variaram entre 20% e 23%. Isso pode significar que as contas da educação se estabilizaram em um patamar de despesas motivado pelas políticas de fundos e pela Lei de Responsabilidade Fiscal, a partir de 2001.

Até o ano de 2001, a função educação apareceu em primeiro lugar em relação às outras despesas do Executivo municipal. Em 2002, no segundo ano do segundo mandato do prefeito André Puccinelli (1997 a 2004), caiu para a terceira posição. A partir de 2003, ocupou a segunda posição, mantida no período considerado.

A Secretaria de Saúde, a partir do ano de 2002, passou a apresentar o maior percentual de despesas do município de Campo Grande e se manteve na primeira posição até o final da série analisada.

TABELA 3
OUTROS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO EM CAMPO GRANDE (1997 A 2012)

ANO	SALÁRIO-EDUCAÇÃO	CONVÊNIOS	MERENDA ESCOLAR
1997	-	0	0
1998	-	0	0
1999	-	21.459.033,90	0
2000	1.638.742,13	5.825.518,70	763.609,15
2001	4.640.148,18	5.581.721,52	896.139,32
2002	5.096.045,54	8.490.430,58	-
2003	4.466.711,36	-	-
2004	4.112.293,88	3.712.735,00	-
2005	6.330.612,49	4.466.525,97	257.328,50
2006	7.477.681,38	6.578.934,70	5.047.774,56
2007	10.466.157,67	7.096.886,40	5.795.883,03
2008	11.519.019,35	15.062.853,14	3.221.471,53
2009	10.511.083,28	3.346.502,12	4.731.246,03
2010	10.605.216,97	15.324.180,59	7.976.467,33
2011	13.233.801,35	9.991.404,61	8.339.036,50
2012	18.402.030,33	26.658.248,24	9.202.746,62

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos balanços gerais do município de Campo Grande (1998 a 2014) e do FNDE (2009 a 2012). Valores indexados pelo INPC/IBGE, junho 2014.

Nos balanços gerais do município de Campo Grande, não há informações sobre o repasse da cota-parte do salário-educação no período de 1997 a 1999. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, a ausência de informação decorreu da sistemática de distribuição da cota estadual definida na legislação que regia a matéria antes do ano de 2000. Foi a partir desse ano que os repasses do salário-educação começaram a ser lançados nos balanços gerais do município.

Quanto à merenda escolar, os valores lançados nos balanços gerais foram muito inconsistentes na série. Os registros dessa despesa foram encontrados nos anos de 2000 e 2001; desapareceram de 2002 a 2004 (período da administração do prefeito André Puccinelli) e voltaram a ser registrados a partir de 2005.

Basicamente, os convênios do município que geraram receita para a educação foram com a União, via FNDE. Convênios com o estado de Mato Grosso do Sul, conforme o balanço geral, ocorreram somente em 1999. Nos demais anos, não apareceram na prestação de contas. Infere-se, então, que não se efetivaram outros convênios em virtude das

divergências no plano político-ideológico entre estado, governado pelo Zeca, do Partido dos Trabalhadores – PT – (1999/2007), e município, governado por André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB –, adversários políticos declarados. Tal expressão do plano político-ideológico do estado de Mato Grosso do Sul pode ser compreendida com a reflexão de Arretche (2001, p. 48):

Imaginemos a implementação de um programa federal, de escala nacional, cujas regras de operação suponham a cooperação dos três níveis de governo, em um país federativo e multipartidário, como o Brasil, em que prefeitos e governadores têm autonomia política e podem estar ligados a partidos distintos. Políticas públicas compartilhadas por governos ligados a partidos que competem entre si tendem a produzir comportamentos não cooperativos, pois na base das relações de implementação haveria uma incongruência básica de objetivos, derivada de competição eleitoral.

Não obstante, assumiram importância no município os recursos oriundos da Contribuição Social Salário-Educação. Na Tabela 4, listam-se os valores arrecadados por essa contribuição no Brasil e a cota-parte do município de Campo Grande.

TABELA 4
DEMONSTRATIVO DE ARRECADAÇÃO DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO (COTA-PARTE) E PERCENTUAL DO VALOR EM RELAÇÃO À RECEITA VINCULADA PARA MDE NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE (2000, 2006, 2007 E 2012)

SALÁRIO-EDUCAÇÃO	2000	2006	2007	2012
Brasil (total bruto)	7.093.034.312,51	10.847.302.736,40	10.760.011.864,20	10.614.893.864,30
Salário-educação: cota-parte do município de Campo Grande	1.638.740,60	7.477.681,38	10.466.157,67	18.402.030,32
% do salário-educação em relação ao total dos recursos para MDE no município de Campo Grande	1,31%	3,95%	5,17%	5,78%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos balanços gerais do município de Campo Grande e do FNDE/MEC. Valores indexados pelo INPC/IBGE, junho 2014.

Como evidencia a Tabela 4, os recursos oriundos do salário-educação tiveram variação ano a ano porque incidiram em 2,5% da folha de pagamento de determinadas empresas. De acordo com Castro (2001), o montante arrecadado no Brasil por essa contribuição social teve valor financeiro considerável. No caso de Campo Grande, auxiliou no esforço feito para financiar a educação básica.

Na comparação com os valores dos impostos e transferências, a cota-parte do salário-educação em relação aos valores para MDE representou 1,31% e 3,95% nos anos de 2000 e 2006, último ano do Fundef,

quando podia ser usada somente no ensino fundamental. A partir de 2007, com o Fundeb e com a mudança na sistemática de repasse financeiro, o valor aumentou para 5,17% em 2007, primeiro ano de vigência do Fundeb, e 5,78% em 2012.

Diante disso, assumiram importância os recursos oriundos do salário-educação repassados ao município de Campo Grande. Esses recursos tiveram um aumento de 75,8% entre 2007, primeiro ano do Fundeb, e 2012. Tal magnitude significou que a partilha pelo valor *per capita* disposta pelo Fundeb contribuiu para incrementar positivamente as receitas do município para a educação, como consta da Tabela 4.

Como último ponto do trato à gestão financeira dos recursos para MDE no município de Campo Grande, a Tabela 5 estampa os recursos disponíveis pelos fundos contábeis (Fundef e Fundeb) no período computado. Houve incremento nas receitas municipais de forma positiva, tanto na vigência do Fundef quanto na do Fundeb. De fato, como se depreende da Tabela 5, com exceção do ano de 1998, cuja receita municipal de contribuição para o Fundef foi superior à que foi transferida pelo fundo estadual, em todos os outros anos a transferência estadual foi superior à receita municipal dos fundos.

TABELA 5
RECEITA DOS FUNDOS CONTÁBEIS - FUNDEF E FUNDEB - EM CAMPO GRANDE (1998 A 2012)

ANO	CONTRIBUI PARA O FUNDEF	RECEBE NA REDISTRIBUIÇÃO INTRARREDE (GANHA RECEITA)	TOTAL DA RECEITA DO FUNDEF/FUNDEB
1998	25.189.984,50	23.108.919,39	48.298.903,89
1999	29.028.825,75	39.073.271,35	68.102.097,10
2000	32.191.119,38	44.194.858,10	76.953.162,07
2001	38.662.986,61	53.510.700,07	93.401.717,30
2002	38.370.514,33	60.333.179,44	100.141.466,97
2003	40.036.597,63	52.967.871,59	95.618.166,40
2004	42.908.736,29	74.453.534,46	119.291.752,14
2005	48.385.440,33	84.751.357,12	136.092.383,32
2006	56.716.829,51	100.173.648,58	162.099.484,40
2007	66.634.572,40	121.936.440,97	191.614.239,18
2008	94.832.165,17	143.732.867,58	269.246.936,72
2009	100.571.700,91	135.643.886,59	265.059.665,61
2010	106.486.861,67	149.860.692,34	256.347.554,00
2011	118.953.873,55	170.127.845,40	289.081.718,94
2012	123.803.703,99	175.874.147,04	299.677.851,03

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos balanços gerais do município de Campo Grande e nos demonstrativos do Fundef/Fundeb. Valores indexados pelo INPC/IBGE, junho 2014.

Também se verifica, na Tabela 5, um aumento da ordem de 540% na receita total dos fundos para MDE de 1998 a 2012. Isso significa que

Campo Grande se colocou entre os municípios receptores de recursos dos fundos contábeis, em razão da absorção de matrículas da educação básica, cujo processo de municipalização do ensino fundamental foi totalmente concluído em 2012, etapa de ensino de sua responsabilidade e competência. Tal universalização, obviamente, não se estendeu à educação infantil de Campo Grande.

De fato, o Plano Municipal de Educação, elaborado para o período de 2007 a 2016 e intitulado “O futuro da educação é a gente que faz” (CAMPO GRANDE, 2007a), revelou a universalização do atendimento ao ensino fundamental no município desde 2005. Em 2010, a população campo-grandense de 6 a 14 anos era de 120.059 pessoas (BRASIL, 2010); 59% delas estavam matriculadas no ensino fundamental municipal (BRASIL, 2012), que exibia uma taxa de distorção série-idade de 25,1%, de acordo com o Plano Municipal de Educação 2007-2016. A rede municipal de ensino de Campo Grande patenteou resultados de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – de 5.2 em 2009 e de 5.8 em 2011 (BRASIL, 2014).

Não obstante, no período em tela, de acordo com o Plano Municipal de Educação 2007-2016, a educação infantil teve, na dimensão “3. Ampliação de oferta de vagas para a educação infantil”, as seguintes proposições: “ampliar a oferta da educação infantil de forma a atender: a) em curto prazo, 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 5 anos; b) em longo prazo, 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos” (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 63). Em 2010, a população destinatária do direito à educação infantil no município era de 86.961 (BRASIL, 2010). De acordo com o Plano Municipal de Educação 2007-2016, 70,6% dessas crianças com direito à educação infantil estavam fora da escola, portanto, sem atendimento por qualquer instituição destinada a esse fim. E ainda, do universo populacional matriculado na educação infantil no município, 64,7% das crianças estavam matriculadas na rede municipal de ensino (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 60).

Como se pode apurar, apesar dos expressivos incrementos pelo aumento da receita no período em estudo, os recursos financeiros para MDE no município de Campo Grande ainda se mostram insuficientes para universalizar as etapas de educação básica sob sua responsabilidade e competência.

Em que pese o esforço do município para manter a universalização do ensino fundamental e ampliar as matrículas na educação infantil, embora as matrículas tenham sofrido oscilações para mais e para menos, principalmente nos anos de 2007 a 2009, tal fato “deve-se, sobretudo, pela expansão obrigatória do ensino fundamental [...] que vem sendo praticada pelo município a partir de 2008, em interseção com a política educacional do governo federal” (FERNANDES; FERNANDES, 2014, p. 912).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, neste trabalho, desvelar como o município de Campo Grande operacionalizou os recursos para MDE por meio de seu processo de gestão no período de 1997 a 2012, com vistas a materializar o direito à educação para aquelas etapas da educação básica sob sua responsabilidade e competência, quais sejam, o ensino fundamental e a educação infantil.

De fato, a gestão dos recursos financeiros para MDE ocorreram às expensas da receita de impostos municipais, em processo de execução descentralizado, contudo regulado tanto pela legislação educacional quanto pela legislação orçamentária. Tal processo não inibiu a esfera municipal de tomar decisões para a gestão da política educacional, como requer a condução da autonomia federativa. Todavia, o município de Campo Grande, durante o período observado, optou também por gerir o setor da educação em direta interseção com a política educacional emanada pela União, em um contexto de reconfigurações de concepção de Estado, que se explicitou em reformas educacionais em âmbito municipal.

Diante disso, o município priorizou o ensino fundamental no âmbito da gestão de recursos para MDE, o que garantiu sua universalização. Entretanto, o atendimento à educação infantil impôs-se como um grande desafio, que não foi vencido durante o período apreciado, apesar do esforço municipal tanto para ampliar suas matrículas quanto para garantir a expansão obrigatória da educação básica.

Nesse panorama, o esforço municipal para a universalização do ensino fundamental, bem como para enfrentar os desafios postos pelo atendimento à educação infantil em contexto de expansão obrigatória da educação básica induzida pela União, foi viável no período avaliado em razão de as receitas municipais para MDE terem sido bastante ampliadas em decorrência das políticas de fundos.

O cenário econômico do município de Campo Grande, de perfil conservador, portanto, fortemente centrado no setor de serviços, mas em franco crescimento no período examinado, contribuiu para o incremento das receitas municipais, o que significou também incrementos positivos nos recursos despendidos para MDE.

REFERÊNCIAS

AFONSO, José Roberto; CASTRO, Kleber P. de. *IPTU e finanças públicas municipais no Brasil: dificuldades e potencial*. Rio de Janeiro; São Paulo: FGV; Instituto Brasileiro de Economia, set. 2014. (Texto de discussão, n. 63). Disponível em: <www.oim.tmmunicipal.org.br/abre_documento.cfm?arquivo=_repositorio/_oim/_documentos/C63077F1-0910-810E-7FF85E3BE7979DC705092014031307.pdf&i=2647>. Acesso em: 9 nov. 2014.

ARAUJO, Gilda C. de. Constituição, federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set. 2010.

ARRETCHE, Marta Tereza da S. Avaliando impactos de projetos em desenvolvimento voltados à pobreza. In: BARREIRA, Maria Cecília R. N.; CARVALHO, Maria do Carmo B. de. (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 6 set. 2014.

_____. *Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 10 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei11274.htm>. Acesso em: 22 abr. 2012.

_____. Emenda constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006b.

_____. *Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato_2004-2006/2005/Lei11114.htm>. Acesso em: 22 abr. 2012.

_____. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 set. 1996a.

_____. *Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996b.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Estimativas de repasse das quotas estaduais e municipais/consulta exercícios 2009, 2010, 2011, 2012*. Disponível em: <www.fn.de.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-consultas>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade Campo Grande (MS) – 2010*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/fm_piramide.php?codigo=500270>. Acesso em: 18 nov. 2014.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ideb – Resultados e Metas*. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

_____. *Resultado Final do Censo Escolar 2012*. Mato Grosso do Sul, município de Campo Grande. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula#>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Balanço do primeiro ano do Fundef*. Brasília, DF: 1999a.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Portaria n. 42, de 14 de abril de 1999. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 1999b. Disponível em: <www3.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/portaria42.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Secretaria de Finanças e Orçamento. Classificação funcional-programática. *Portaria n. 9, de 28 de janeiro de 1974*. Brasília, DF: 1974. Disponível em: <www.tce.sc.gov.br/sites/default/files/glossario.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

CAMPO GRANDE. Câmara Municipal. *Emenda n. 08, de 29 de junho de 1998*, com efeito retroativo a 1º de janeiro de 1998, reduzindo o mínimo da receita arrecadada de impostos a ser aplicado na educação de 30% para 25%. Campo Grande, MS, 1998. Disponível em: <www.camara.ms.gov.br>. Acesso em: 3 jan. 2011.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação, MS. *Plano Municipal de Educação 2007-2016*. O futuro da educação é a gente que faz. Campo Grande: SME, 2007a, 158 p.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2012.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2011.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2010.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2009.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2008.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2007b.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2006.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2005.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2004.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2003.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2002.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2001.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 2000.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 1999.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 1998.

_____. *Balanco geral consolidado todos os poderes*. Campo Grande, 1997.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.

CURY, Carlos Roberto J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80 [Especial], p. 169-201, set. 2002.

FERNANDES, Maria Dilnéia E.; FERNANDES, Solange J. O Fundeb no contexto das finanças públicas municipais de Campo Grande. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 907-924, jul./set. 2014.

_____. Remuneração salarial de professores em redes públicas de ensino. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 167-188, dez. 2013.

FERNANDES, Maria Dilnéia E.; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. O processo de construção da Lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional): trajetória, disputas e tensões. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 41, p. 88-101, mar. 2011.

MADZA, Ednir; BASSI, Marcos Edgar. *Bicho de sete cabeças: para entender o financiamento da educação brasileira*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

OLIVA, Aloizio M. *As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003-2010)*. 2010. 537 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

PINTO, José Marcelino de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007. Número especial.

_____. *Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília, DF: Plano, 2000.

POCHMANN, Márcio. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun. 2011.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 55, p. 42-57, 2002.

VERHINE, Robert (Coord.). *Financiamento da educação básica: um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia. Fase final: foco no Fundef. Agosto de 2000 a novembro de 2003: relatório geral*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, ISP, 2003. CD-ROM.

MARIA DILNÉIA ESPÍNDOLA FERNANDES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, Campinas, São Paulo, Brasil; professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS –, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
mdilneia@uol.com.br

SOLANGE JARCEM FERNANDES

Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS –, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
solangejarcem@yahoo.com

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NUMA ESCOLA DE REDE PRIVADA DO SUBÚRBIO CARIOCA

ANGELA CRISTINA FORTES IÓRIO

ISABEL ALICE OSWALD MONTEIRO LELIS

RESUMO

O artigo aborda o trabalho docente a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado realizada numa escola da rede privada do subúrbio carioca, que atende à nova classe média. Entrevistas com oito professoras do primeiro segmento do ensino fundamental da instituição e a observação do espaço da sala de professores foram as principais estratégias metodológicas usadas. Investigaram-se, particularmente, as condições de trabalho das professoras e como se processa o desenvolvimento profissional. Evidenciou-se a precarização do trabalho docente em função dos baixos salários, da intensificação das tarefas, da ausência de uma política de formação e de uma lógica organizacional que não favorece o partilhar dos saberes entre os professores. Além disso, essa lógica organizacional, fundada em dispositivos de regulação no cumprimento de prazos, de controle da prática docente e orientada por manuais pedagógicos e softwares educativos, compromete a autonomia das professoras e o desenvolvimento de um clima colaborativo.

PROFESSORES • CONDIÇÕES DE TRABALHO • PROFISSIONALIZAÇÃO •
ESCOLA PRIVADA

JOB INSECURITY FOR TEACHERS IN A PRIVATE SCHOOL OF SUBURBS OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

This article addresses the work of teaching, based on a Master's degree study performed at a school of a private network in suburban Rio de Janeiro, which serves the new middle class. Interviews with eight teachers from the first segment of elementary education of the institution, and the observation of the space in the teachers' room, were the main methodological strategies used. Specifically, the working conditions of the teachers, and the way in which professional development proceeds, were investigated. Evidence was seen of the precariousness of teaching as a function of the low salaries, the intensifying of tasks, the lack of a professional development policy, and an organizational logic that does not facilitate the sharing of knowledge among teachers. Additionally, that organizational logic, based on devices to control the meeting of deadlines and the practice of teaching, and guided by pedagogic manuals and educational software, compromises the autonomy of the teachers and the development of a climate of collaboration.

TEACHERS • WORKING CONDITIONS • EMPLOYMENT •
PRIVATE SCHOOLS

PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN UNA ESCUELA DE LA RED PRIVADA DEL SUBURBIO DE RIO DE JANEIRO

RESUMEN

El artículo aborda el trabajo docente desde el punto de vista de una investigación de maestría realizada en una escuela de la red privada del suburbio de Rio de Janeiro, que atiende a la nueva clase media. Entrevistas con ocho maestras del primer segmento de educación básica de la institución y la observación del espacio de la sala de profesores fueron las principales estrategias metodológicas utilizadas. Se investigaron sobre todo las condiciones de trabajo de las profesoras y la forma en que se procesa el desarrollo profesional. Se puso de manifiesto la precarización del trabajo docente en función de los bajos salarios, de la intensificación de las tareas, de la ausencia de una política de formación y de una lógica organizativa que no favorece la puesta en común de los saberes entre los profesores. Además, esta lógica organizativa, que se basa en dispositivos de regulación en el cumplimiento de plazos, de control de la práctica docente y se orienta por manuales pedagógicos y softwares educativos, compromete la autonomía de las maestras y el desarrollo de un clima colaborativo.

DOCENTES • CONDICIONES DE TRABAJO • PROFESIONALIZACIÓN •
ESCUELAS PRIVADAS



OBJETIVO DESTE ESTUDO É DISCUTIR O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DO RECORTE de uma pesquisa de mestrado realizada em uma escola da rede privada, que atende à *nova classe média*.¹ A investigação incidiu, particularmente, sobre as condições de trabalho das professoras e em como se processava o desenvolvimento profissional.

¹ A chamada “nova classe média” estrutura-se pela ascensão econômica de estratos mais baixos das camadas médias e setores populares. São pessoas que estudaram em escolas públicas, algumas cursaram universidades privadas; são na maioria trabalhadores ou pequenos empresários, com jornadas de trabalho longas e pouco tempo para lazer. Objetivam melhores condições de vida, privilegiando a aquisição de bens de consumo, mas os capitais econômico e cultural são restritos e limitados. Podem ser nomeados como classe dos “batalhadores” não definida apenas por variáveis de renda, pois não se trata de uma classe homogênea. Esse estrato social é o grande responsável pelo extraordinário desenvolvimento econômico brasileiro dos últimos anos que se deu, fundamentalmente, pela perspectiva do mercado interno (SOUZA, 2010).

A seleção da instituição obedeceu aos seguintes critérios: ser uma escola privada destinada às camadas médias baixas e camadas populares – *nova classe média* –; ter prestígio na comunidade; ser um estabelecimento de médio porte que ofereça infraestrutura básica aos professores, incluindo sala de professores; ser uma instituição cujos proprietários sejam pessoas “físicas” e não associação religiosa; e integrar uma rede privada de ensino que se distribua por diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro.

Assim, a escolha do campo foi delimitada por tais características e motivada por se tratar de uma realidade ainda silenciada pela literatura educacional.

O estudo é parte da investigação denominada “O trabalho docente em escolas privadas para setores populares: um objeto esquecido”, que vem sendo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino – GEPPE –, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –, coordenado pela professora Isabel Lelis desde 2011.

Esse tipo de escola da rede privada vem se expandindo como uma possibilidade para as famílias da *nova classe média*, sendo encontrado em diversos bairros das zonas norte e oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Com a democratização do ensino, tais escolas tornaram-se uma alternativa às escolas públicas ou privadas de alto prestígio. Para as famílias menos favorecidas do ponto de vista econômico, essas instituições são consideradas de qualidade, diante do descrédito² da escola pública e da impossibilidade de arcar com as altas mensalidades das escolas de elite.

Essa nova configuração social alcançou um aumento do poder de compra e maior acesso aos bens de consumo (casa própria, carro, celular, etc.) – símbolos de *status* das camadas médias e altas –, podendo, dessa forma, almejar melhor educação para seus filhos (SOUZA; LAMOUNIEUR, 2010). Com o objetivo de oportunizar uma educação de qualidade aos filhos, tais famílias delegam a esse tipo de instituição uma melhor formação que lhes assegure maior ascensão social.

Esse tipo de estabelecimento cobra baixas mensalidades em relação às escolas privadas destinadas às camadas mais altas da sociedade. A mensalidade do 1º ao 5º ano do ensino fundamental do colégio pesquisado ficava na faixa de R\$ 249,00. Deve-se considerar, no entanto, que esse valor ainda podia sofrer uma redução considerável, pelo fato de a escola ofertar bolsas de estudos às famílias de baixa renda e desconto para aquelas que tinham mais de um filho matriculado.

A rede privada de ensino da qual o colégio investigado faz parte utiliza sistema apostilado de ensino, que inclui cadernos pedagógicos para professores e alunos, próprios para cada série dos segmentos dos ensinos fundamental e médio. Os gestores justificam a escolha pela necessidade de unificar o trabalho da rede e manter a escola no topo das avaliações externas, preservando, dessa forma, a qualidade do ensino. Entretanto, a adesão a esse sistema traz sérios impactos sobre a autonomia do trabalho docente.

Mais do que uma instituição social, transmissora de valores e articulada em torno de fins político-pedagógicos, o colégio investigado e as demais escolas da rede pesquisadas pelo GEPPE apoiam-se em uma política de resultados tendo em vista a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem³ – e as tecnologias da comunicação e informação.

Segundo dados do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região – Sinpro-Rio⁴ –, são cerca de 2.500 escolas que apresentam tal perfil. Esse número demonstra que não se trata de estabelecimentos privados que podem permanecer silenciados por exercerem pouca relevância quanto à função social e educativa, principalmente quando o Sindicato dos Professores reconhece que uma parcela de profissionais tem nessas escolas sua única fonte de trabalho e renda. Além disso, cresce na população a certeza de que somente as escolas privadas podem garantir o acesso às universidades públicas do país. Passa-se a estabelecer uma dicotomia, já deflagrada por muitos pesquisadores, de que apenas as classes mais favorecidas têm acesso ao ensino superior gratuito.

2. Uma análise mais detalhada sobre o tema é realizada por Tiramonti (1997).

3. O Enem é um tipo de avaliação criado em 1998 pelo Ministério da Educação – MEC –, empregado como ferramenta para avaliar a qualidade geral do ensino médio no Brasil. Posteriormente, o exame começou a ser utilizado para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras por meio do Sistema de Seleção Unificada – SiSU –, e atualmente também é utilizado por algumas instituições privadas.

4. De acordo com informação do presidente do Sinpro-Rio, Wanderley Quêdo, em entrevista ao GEPPE em novembro de 2010.

Alguns autores serviram de interlocutores dessa pesquisa, entre os quais destacam-se: Telmo Caria (2000), com a discussão acerca da cultura profissional dos professores em diferentes espaços de interação, entre estes a sala dos professores (Caria é o único autor que aborda alguns aspectos sobre esse espaço institucional); Van Zanten (2009), que discute a influência dos estabelecimentos escolares na socialização dos professores; Canário (1997), Nóvoa (1999) e Lessard (2009), com os estudos sobre a escola e a prática docente; Ada Assunção e Dalila Oliveira (2009), que enfatizam a intensificação e precarização do trabalho docente; Stephen Ball (2001; 2004), com a perspectiva da *performatividade* e regulação do trabalho; e Hargreaves (1998) e Marcelo (2009), no que se refere ao desenvolvimento profissional.

O COLÉGIO NÓMOS⁵

A rede privada de ensino da qual a instituição pesquisada faz parte iniciou suas atividades com um colégio na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, na década de 1960. Desde então, se encontra em franca expansão e se mantém no mercado educacional brasileiro, atendendo a um público diferenciado com cerca de doze mil alunos distribuídos por toda a rede. A ampliação se deu com a compra, nas décadas de 1980 e 1990, de inúmeras escolas privadas familiares que decretaram falência e, assim, a rede construiu sua identidade prestando serviços à comunidade e oferecendo bolsas de estudos⁶ a alunos carentes.

Já a escola investigada foi fundada na década de 1990 e possui uma ampla área construída, com três grandes prédios, onde funciona a educação básica, e um prédio anexo de três andares, onde foi criado um centro de excelência para os alunos do ensino médio com bom rendimento escolar.

A rede conta com uma estrutura de apoio, pois nada é terceirizado, tendo sido criados diversos setores responsáveis pela qualidade e manutenção de bens e serviços, tais como diretoria de ensino, central de manutenção para instalações e equipamentos, departamento de compras, centro administrativo, departamento de comunicação e *marketing*, superintendência, serviço de atendimento aos responsáveis e centro de desenvolvimento tecnológico.

A VIDA E A VOZ DOS SUJEITOS: QUEM SÃO ESSAS PROFESSORAS?

A seleção dos sujeitos da pesquisa, oito professoras do primeiro segmento do ensino fundamental – EF1 –, atendeu a alguns critérios, tais como lecionar no turno da tarde, frequentar a sala de professores e ter disponibilidade para participar da pesquisa.

⁵ Nome fictício utilizado pelas autoras.

⁶ Ler mais sobre isenções fiscais e previdenciárias no Brasil em Velloso (1987).

Por se tratar de uma pesquisa de inspiração etnográfica, utilizamos como estratégia metodológica observações do contexto educacional e relatos orais (entrevista com o diretor geral da rede privada de ensino e com as professoras, sujeitos da pesquisa).

As observações foram feitas, principalmente, na sala de professores, especialmente antes do início das aulas, ocasião em que as professoras se reuniam para almoçar, e no horário do recreio. O intuito das observações foi verificar a dinâmica e a qualidade da relação entre pares, bem como o impacto dessas relações no processo de socialização docente e no desenvolvimento profissional das professoras. Alguns elementos que nortearam as análises do campo surgiram nos momentos de descontração vivenciados na sala de professores, durante as observações.

As entrevistas, realizadas após dois meses de imersão no campo, partiram de um roteiro semiestruturado, abordando os seguintes aspectos: caracterização da entrevistada (nome, idade, tempo de experiência profissional, tempo de trabalho na escola); formação (inicial, continuada e em serviço); trabalho docente (motivo de escolha pela profissão, facilidades e dificuldades cotidianas, sentimento em relação ao trabalho, etc.); atividades em grupo; relações com os pares, a gestão e os alunos; e interações entre os agentes (apoio dos pares, clima escolar, integração entre os professores, projetos futuros).

Os sujeitos da pesquisa – professoras que lecionavam no turno da tarde – se disponibilizaram a participar da pesquisa. As oito professoras encontravam-se na faixa etária entre 27 e 39 anos; quatro se autodeclararam brancas e quatro pardas.

Todas as professoras possuem formação superior, sendo sete delas concluídas em instituições privadas de ensino e apenas uma professora concluiu o curso de licenciatura em uma universidade pública. Seis professoras eram formadas em Pedagogia e também tinham o curso de formação de professores. Todas concluíram a educação básica em instituições públicas.

No que se refere ao perfil socioeconômico, as oito professoras se inserem na *nova classe média*, ou seja, têm a mesma origem social de seus alunos. A maioria dos pais dessas professoras possui a educação básica e ocupa cargos de nível médio: rodoviário, bancário, garçom, corretor de imóveis, escriturário, funcionário público, zelador e pedreiro. As mães exercem atividade como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, doméstica, bancária, boleira, costureira, e três são do lar.

Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 167),

Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. Se as diferenças de renda familiar são apenas ligeiramente maiores para os demais licenciandos, elas se mostram bem mais

acentuadas a favor destes últimos anos no que tange à bagagem cultural da família de origem.

A adesão à profissão docente mostra uma ligeira elevação no nível socioeconômico das professoras em relação aos pais, tanto na perspectiva da formação escolar, como no tipo de atividade profissional que desenvolvem. O ingresso na docência, como apontam alguns autores (MELLO, 2003; GATTI; BARRETTO, 2009; SILVA; DAVIS; ESPOSITO, 1998), é uma possibilidade de mobilidade social dos sujeitos.

Como analisa Souza (2010), a facilidade de aprovação nos cursos de educação e licenciaturas, somada ao acesso a um diploma superior que habilita o exercício do ofício docente, tem se tornado um incentivo para os filhos da *nova classe média*, normalmente dotados de um menor volume de capital econômico e cultural, o que vem contribuindo para a desvalorização da profissão docente.

No que se refere ao tempo de experiência docente, seis professoras possuíam mais de dez anos de magistério. Sete professoras trabalhavam apenas nessa rede privada de ensino – duas em dois turnos nessa mesma unidade e uma, em dois turnos, pela manhã em outro colégio dessa mesma rede, na zona oeste da cidade – e uma professora lecionava, também, em uma escola estadual.

O magistério ocupa a vida dessas professoras, que, majoritariamente, aderiram à docência como seu único meio de trabalho.

Quanto à renda salarial bruta, das oito professoras, sete exercem seu ofício apenas nessa rede de ensino, sendo que quatro trabalham em dois turnos (manhã e tarde), o que garante uma renda mensal em torno de quatro a cinco salários mínimos, e lecionam, em média, de 20 a 40 horas semanais.

O salário bruto das professoras nessa rede privada era de R\$ 918,00, um pouco acima do piso salarial para a carga horária de 4 horas e 30 minutos de trabalho diário, como mostra a Tabela 1, com dados do Sinpro-Rio.

TABELA 1
PISO SALARIAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - 2011

CARGA HORÁRIA	SALÁRIO MENSAL	SALÁRIO BASE + REPOUSO
4 horas	R\$ 783,81	R\$ 671,83 + R\$ 111,98
4 horas e 30 minutos	R\$ 881,78	R\$ 755,81 + R\$ 125,97
5 horas	R\$ 979,77	R\$ 839,79 + R\$ 139,98
Hora/aula	R\$ 8,71	R\$ 7,46 + R\$ 1,25

Fonte: Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região - Sinpro-Rio.

Nota: A partir de 1º de abril de 2011 - Reajuste de 6,75%.

Apesar do reconhecimento de que os rendimentos recebidos estão na média do mercado, é notória a insatisfação com o salário recebido. Em vários momentos, as professoras verbalizavam a impotência de realizar alguns de seus projetos em função do baixo salário docente.

Geralmente, nas conversas sobre a nova temporada de *shows* na cidade, ou sobre um novo tratamento estético, ou ainda no planejamento da viagem de férias, eram frequentes os argumentos “não posso porque não ganho para isso” ou “professora não pode!”.

A afirmação da professora Leandra expressa sua insatisfação com o salário e com o desprestígio da profissão:

O que nos assusta é a falta de valorização que a profissão vem recebendo por parte da sociedade caótica que temos vivido, os baixos salários, a falta de prestígio [...]. Creio que muita coisa deve ser repensada, mudada, para que a instituição escolar saia dessa passividade.

O ingresso das professoras na profissão se deu em pequenas escolas familiares do subúrbio carioca, logo após sua formação. A mudança de escola ocorreu em função dos baixos salários e da aspiração por condições melhores de trabalho.

Por trabalharem unicamente nessa rede privada de ensino, destinada prioritariamente à *nova classe média*, e não terem conseguido aprovação em nenhum concurso público para o magistério, as professoras têm um campo de possibilidades muito restrito, o que lhes obriga a compor com a lógica da instituição e incorporar as regras do estabelecimento de ensino, na tentativa de minimizar a insegurança de trabalhar numa escola privada, que não lhes garante nenhuma estabilidade profissional, nem a possibilidade de construir uma carreira docente.

A pesquisa realizada por Leis, Iório e Mesquita (2011), em instituições privadas destinadas aos setores populares da sociedade, evidenciou o distanciamento entre os professores que trabalham nesse tipo de instituição e aqueles da rede pública, que prestaram concurso para a entrada na carreira, e os docentes inseridos nas escolas destinadas às camadas mais privilegiadas da sociedade. Em comparação a esses últimos, as professoras do colégio pesquisado representariam a precarização e intensificação do trabalho docente se pensarmos na falta de condições favoráveis de trabalho – baixos salários, dispositivos de regulação e controle, programas prescritos, métodos de instrução minuciosamente programados, ausência de formação continuada.

Essa mesma lógica organizacional fundada em dispositivos de regulação no cumprimento de prazos, de controle da prática docente e orientada por manuais pedagógicos (sistema apostilado de ensino) e *softwares* educativos acaba por comprometer a autonomia das professoras e, por conseguinte, o desenvolvimento de um clima mais colaborativo.

Nenhuma das professoras investigadas possui pós-graduação e nem curso de atualização ou especialização. Elas alegavam não ter tempo para a realização de cursos de formação continuada fora da

instituição em que trabalham. O colégio oferecia, em média semestralmente, alguns cursos com a finalidade de viabilizar a melhor aplicação do manual pedagógico fornecido pela rede privada de ensino, na sede central da instituição. As professoras consideravam esses cursos como atividades de formação.

Na pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – sobre o desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina, a pesquisadora equatoriana Magali Campos (2007, p. 17) afirmou que:

A profissão docente deve ser vista numa perspectiva integral. Para tanto, é preciso recuperar o prestígio da carreira e o valor que os bons docentes têm para o país e seu desenvolvimento. É preciso colocar a profissão docente como tema central de política pública e educacional e como prioridade na agenda dos governos. Por fim, há que investir e investir bem no fortalecimento da profissão docente. Por outro lado, ver a profissão docente numa perspectiva integral significa reconhecer os múltiplos fatores que influenciam no desempenho profissional docente, tais como: formação inicial, formação continuada em serviço, avaliação de desempenho, condições de trabalho, salários, cultura organizacional, reconhecimento social, saúde etc. Portanto, o fortalecimento e o desenvolvimento da profissão numa perspectiva integral, devem envolver igualmente múltiplos atores e setores: educação, finanças, saúde, parlamento, meios de comunicação, organização e movimentos sociais.

Em relação à escolha das professoras por esse tipo de rede privada, todas relataram que a opção se deu pela proximidade com a residência, visto que todas moram em bairros próximos à escola, na zona norte da cidade, o que lhes permitia um fácil acesso ao local de trabalho. Isso evidencia, mais uma vez, o restrito campo de possibilidades que elas vivenciam em suas trajetórias como docentes.

Em termos de projetos de futuro, as pretensões são distintas: três professoras pretendiam lecionar até a aposentadoria; duas desejavam conseguir outro tipo de trabalho fora da docência; e três intencionavam lecionar mesmo após a aposentadoria.

São professoras que abraçaram a docência por vocação. A maioria planejava continuar lecionando enquanto tivesse vitalidade; outras até a aposentadoria. A escolha pelo magistério foi a única opção dessas professoras, que, em sua maioria, não pretendiam mudar de profissão. O magistério assim se mantinha como projeto futuro.

Segundo Mello (2003), a identificação do magistério com “doação” e “vocação” está relacionada à predominância feminina na profissão, provocando um esvaziamento do sentido profissional do

magistério e perpetuando a concepção do senso comum de que o professor precisa trabalhar por amor à profissão.

ESCOLA, MERCADO EDUCACIONAL? A IMAGEM DA REDE PARA AS PROFESSORAS

Esse tipo de rede de ensino pesquisado tem sua prática pedagógica orientada por grandes grupos educacionais,⁷ que oferecem todo tipo de materiais instrucionais, na forma de apostilas e *softwares*, além de consultorias empresariais na área. Como afirma Oliveira (2009), essas são as facetas da mercantilização da educação, fruto da acentuada transformação no panorama educacional em escala mundial. A escola não é mais a única responsável pela produção do seu material didático-pedagógico, contando com o apoio de empresas para produzir o seu conteúdo pedagógico e orientar a forma como este deve ser ensinado ao aluno. Cabe ao professor executar o programa e seguir as orientações dos “manuais pedagógicos”.

Nesse tipo de rede privada de ensino, a educação é balizada por indicadores de desempenho, em termos de produção tanto docente como discente, de acordo com os *rankings* de desempenho no Enem. À dinâmica desse processo subjaz um currículo oculto em que a natureza das relações sociais, em especial a relação entre pares, é desafiada pelas forças e micropráticas do mercado.

Uma das razões destacadas por Van Zanten (2009) que impacta a prática profissional é a reduzida autonomia de que dispõe o professor nas organizações escolares. Esse aspecto ficou bastante evidenciado neste trabalho, em função dos dispositivos de regulação no cumprimento de prazos e de controle da prática docente.

Por outro lado, foi possível perceber os efeitos perversos da mercantilização da educação. Essa rede privada de ensino tem sua estrutura pautada em dispositivos de controle e regulação, que subjugam o professor a um conjunto de instrumentos, técnicas e procedimentos que inibem a criatividade e a autonomia e obscurecem a individualidade e a singularidade do docente.

Para Stephen Ball (2001, p. 107-108):

O mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados.

O ambiente de trabalho nesse colégio se assemelhava mais a um estabelecimento empresarial, que precisava dar lucro, com estratégias operacionais muito bem demarcadas, que atendiam às exigências do

7

Esses grupos educacionais surgiram no início do século XXI, inicialmente como instituições de ensino superior, e alavancam sua estrutura com a compra de diversas instituições de ensino que decretavam falência, ampliando assim sua atuação no mercado educacional e vendendo seu sistema de ensino para diversas instituições privadas (OLIVEIRA, 2009).

mercado. No próprio discurso do seu criador, diretor geral da rede, a terminologia utilizada era específica do mercado empresarial:

*Nós somos o **maior grupo** com o maior segmento da educação infantil até o ensino médio. Prá você ter uma **ideia da minha ousadia**, eu chamo de ousadia **porque eu ganhei** [...] na escola. (Grifos das autoras)*

*Nós temos um **departamento comercial**, ou seja, todas as cantinas, malharia pertencem ao **grupo**, não à escola porque a escola não pode ser comércio. Então nós criamos várias empresas pequenas com a participação do meu filho e meus sobrinhos. Eu tenho vários parentes trabalhando na minha **empresa**. Então resolvemos criar o **departamento comercial** e nós **vendemos tudo, tudo que o aluno utiliza a gente fornece e com facilidades**. Por exemplo, o pai não precisa andar de papelaria em papelaria buscando a lista. Eu tenho uma listagem recebe a lista **paga em dez vezes** é uma facilidade. (Grifos das autoras)*

Pelos relatos acima, fica evidente o caráter empresarial da instituição, embora o diretor insistisse, em diversos momentos da entrevista, no fato de a escola não ser um estabelecimento comercial.

Como afirma Fridman (2000), as transformações trazidas pela pós-modernidade não são percebidas somente na esfera da cultura e da economia, afetando também outros campos, como os da educação, filosofia, artes, política, etc.

Esse modelo empresarial de estabelecimento de ensino, nos moldes do neoliberalismo, põe fim ao plano de carreira, à estabilidade, à organização sindical e ao trabalho coletivo, colocando em evidência a competitividade, a fragmentação das relações pessoais, a organicidade da produção e o estímulo ao individualismo e ao mérito pessoal.

O cotidiano das professoras, submetido aos dispositivos de regulação no cumprimento de prazos e de controle da prática docente, subordina-se a uma metodologia prescritiva, orientada pelos manuais pedagógicos, em virtude da adesão da rede ao sistema apostilado de ensino, como já afirmado anteriormente.

Luiz Antônio Cunha (2011), na sua análise sobre as interferências mercadológicas na educação, constata que a compra de “pacotes” educacionais de grandes empresas é uma realidade presente no ensino brasileiro.

As professoras precisavam cumprir rigorosamente todas as datas determinadas pelo colégio para a realização das atividades presenciais e *on-line*; seguir os manuais pedagógicos utilizados em toda a rede; corrigir atividades dos alunos *on-line* e presenciais; e utilizar o portal de acesso

aos projetos educativos produzidos em parcerias com grandes grupos educacionais, sendo premiadas algumas docentes e não outras pelo grau de adesão ao projeto institucional.

As anotações do diário de campo registram:

A premiação pelo número de acessos ao portal⁸ é discriminada num pôster, preso no quadro de avisos da sala de professores, com a foto da professora e um número que indica a quantidade de vezes que ela acessou o portal naquele mês, onde se lê a frase “Campeã de acessos ao Portal no mês de setembro – 3.000 acessos”. Logo abaixo, o *ranking* com a classificação das demais professoras, em ordem decrescente, certamente, vistas como menos competentes e compromissadas. (Diário de Campo: 01 ago. 2011)

Segundo Canário (2007, p. 145):

[...] a existência de uma intensificação da regulação de controlo, como manifestação de uma perda de confiança das autoridades escolares na capacidade auto-reguladora dos professores, enquanto grupo profissional, e, por extensão, nas suas preocupações éticas e na sua capacidade técnica para melhorar de forma autónoma a qualidade dos seus níveis de desempenho. Registra-se a existência de um sério risco de “desprofissionalização”, e “de perda de autonomia individual e coletiva do pessoal docente”.

Esse processo de regulação do trabalho, que se expressa sob a forma de julgamentos, comparações e controle, é denominado por Ball (2004, 2005) de tecnologia da *performatividade*. Esse método de medição de desempenho profissional – individual ou coletivo – serve como um parâmetro para medir a produtividade e a qualidade do trabalho, além de ser uma forma de concessão de promoção por mérito, pois avalia, de forma comparativa, o desempenho profissional e o valor de cada indivíduo na instituição.

Segundo Ball (2004), a *performatividade* afeta profundamente a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e do próprio valor. O efeito dessa cultura produz um sentimento de competitividade, classificando os indivíduos de acordo com o desempenho, o que gera sentimentos de orgulho, culpa, vergonha, inveja. Além disso, é alterada a forma como as relações se estabelecem no interior das instituições, estimulando o individualismo e a competitividade.

Por meio da unificação da proposta para toda a rede de ensino, todos os alunos de determinado ano, em todas as unidades, são apresentados ao mesmo conteúdo no mesmo período. Essa unidade da metodologia de ensino é necessária, pois as provas também são igualmente

8

Nesse portal, na internet, a professora acessa todos os projetos que deverão ser desenvolvidos pelos alunos durante o mês. A professora precisa acompanhar e avaliar a participação dos alunos diariamente. O número de acessos ao portal define o comprometimento da professora com o projeto.

aplicadas a todos os alunos no mesmo dia e hora, utilizando o mesmo sistema de avaliação de um concurso público.

Existe uma fiscalização constante da supervisora educacional no sentido de acompanhar o plano de trabalho oferecido pela Direção de Ensino junto às professoras.

A necessidade de dar conta de inúmeras tarefas, presenciais e *on-line*, além das correções de cadernos de aula e de casa, dos manuais de exercícios, dos projetos *on-line*, torna o cotidiano dessas professoras extremamente tenso e com reduzida possibilidade de um trabalho mais autoral.

Assunção e Oliveira (2009) preconizam que o modelo de gestão adotado pelos estabelecimentos escolares pode resultar em práticas que bloqueiam a criatividade dos professores e interferem até mesmo na aprendizagem do aluno.

A intensificação do trabalho docente (HARGREAVES, 1998; MAROY, 2006; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009), fruto do rigor e das constantes cobranças da gestão, provoca a degradação do trabalho não só em termos da qualidade da atividade docente, mas também em relação à qualidade do serviço produzido. “Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Na perspectiva de Ball (2004, p. 1117), na intensificação do trabalho:

As interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia.

O constante sentimento de degradação profissional e o desprestígio que sentem como profissionais acabam desenvolvendo nas professoras mudanças na percepção acerca de si mesmas e no seu valor profissional, que impactam, segundo Goffman (2010), na sua *carreira moral*.

Esse mesmo processo é vivenciado por alguns indivíduos que ingressam em instituições totais,⁹ sofrendo um processo de progressivas mudanças nas crenças que têm a respeito de si mesmos e dos outros que são significativos para eles, em função das sucessivas humilhações e degradações impostas pelo ambiente fechado da instituição.

Essas professoras, em função dos dispositivos de controle e regulação da prática docente, pareciam manifestar um sentimento de submissão e incapacidade diante dos processos de regulação.

9

“Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 2010, p. 11).

Durante a realização do trabalho de campo, não se observou nenhum movimento dessas professoras em busca de melhores condições de trabalho. Elas pareciam permanecer nesse estabelecimento de ensino anos a fio sem apresentar qualquer iniciativa de resistência, sem conseguirem se deslocar para outros ambientes profissionais, tampouco procurando estabelecer relações com outros membros do grupo profissional fora do ambiente de trabalho, para além dos muros da escola. Elas pareciam atadas a essa realidade, tal qual Alice, no País das Maravilhas.¹⁰

Em pesquisas anteriores realizadas por Leis, Iório e Mesquita (2011) em estabelecimentos privados destinados aos setores populares da sociedade, também evidenciaram-se a falta de estímulo e o desinteresse das professoras de interagirem com outros membros do grupo profissional em distintos espaços coletivos, como universidades, sindicatos, etc., bem como a desmotivação para dar continuidade à sua formação. Certamente, o confronto com novas ideias, aprendizados e saberes poderia induzi-las ao questionamento acerca da situação que vivenciam, desestabilizando a *zona de conforto*¹¹ na qual se encontravam.

A adesão dessas professoras a esse sistema institucional parecia ocorrer por meio da inculcação dos valores e das normas institucionais. De acordo com Caria (2000, p. 218-219):

Estaremos perante um processo de *subordinação*, por via simbólico-ideológica, se tendencialmente o grupo não tiver controlo sobre o modo como se pensa e como avalia os resultados e os fins do seu trabalho [...]. Se o grupo tendencialmente não tem controlo sobre o contexto organizacional que envolve o trabalho, então poderemos dizer que estamos em presença de um processo de *subordinação*, por via burocrática-política.

Semanalmente, a equipe técnica acompanhava a aplicação do conteúdo do manual e cobrava a correção de cadernos, apostilas e das atividades *on-line*; tudo era fiscalizado, inclusive o uso adequado do uniforme.

A falta de autonomia e de liberdade de criação era evidenciada não apenas no uso do manual pedagógico, mas também nos instrumentos de avaliação, que eram construídos sem que houvesse participação das professoras. Todas as provas eram elaboradas na sede central da rede de ensino e enviadas às professoras em um envelope lacrado para que fossem aplicadas em dia e hora determinados pela instituição.

Se considerarmos que o desenvolvimento profissional deve agregar uma prática reflexiva e dialógica entre pares, na busca de uma atitude permanente de indagação, de “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p. 11), essa escola, ao desapropriar as professoras da capacidade de inovação e minimizar o poder de decisão,

10

Alice no País das Maravilhas é a obra mais conhecida de Lewis Carroll, publicada em 1865. O livro conta a história de uma menina chamada Alice, que cai numa toca de coelho que a transporta para um lugar fantástico povoado por inúmeras criaturas comuns às histórias infantis.

11

Na psicologia, a *zona de conforto* é um estado comportamental que não causa nenhum tipo de medo ou risco, sendo que a pessoa opera em um nível neutro de ansiedade. Nessa condição, as pessoas permanecem nas situações por acomodação, sem nenhum impulso de mudança, e se mantêm sempre no mesmo ciclo pessoal. Ler mais em Bardwick (1998).

de autonomia e de criação, tende a impossibilitar um ambiente institucional mais colaborativo (NÓVOA, 1999) e menos coercitivo e prescritivo. Nesse sentido, a instituição está reduzindo a possibilidade de desenvolvimento profissional de seus professores.

À GUIA DA CONCLUSÃO

As professoras integrantes da presente pesquisa não estão construindo uma carreira e o colégio não parece oferecer um projeto em termos de desenvolvimento profissional. Elas se limitam a exercer o ofício, um trabalho que responda às exigências e imposições contratuais.

A trajetória, marcada por um processo de permanente submissão a todo tipo de constrangimento, parece impedir que esse grupo desenvolva qualquer reflexão crítica, o que é um custo muito alto que as docentes arcam diante da necessidade de sobrevivência material e do restrito campo de possibilidades profissionais a elas oferecido.

Elas jogam o jogo pela introjeção de um código de conduta sem qualquer reação aos dispositivos impostos. Para Pérez-Gómez (2001, p. 165), “aprendemos logo que reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e os agentes externos: família e administração”.

Nessa perspectiva, as professoras perpetuam e mantêm a cultura institucional do estabelecimento de ensino. Talvez essa adaptação oculte um dispositivo de defesa, na tentativa de minimizar conflitos e indisposições coletivas.

Ficaram evidenciados, nesse processo, o desprestígio e a desvalorização institucional do professor. Tem-se um profissional desconectado dos saberes da profissão, de suas crenças, excluído das decisões sobre seu trabalho e destituído da possibilidade de análise das próprias práticas.

Um profissional, certamente, fragmentado. Essa cultura institucional performática afeta profundamente a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e do próprio valor e altera a forma como as relações se estabelecem no interior da instituição, estimulando o individualismo e a competitividade.

Essas professoras estavam tão imbricadas nessa engrenagem que não conseguiam se distanciar do contexto para ter uma visão da situação, de uma forma mais complexa e abrangente, nem dispunham de outros elementos para traçar novas linhas de ação para transformar a cultura escolar da instituição na qual estavam submetidas.

Acreditando que a transformação do mundo social exige, inicialmente, uma mudança interna, subjetiva, fruto do conhecimento e de saudáveis interações sociais, como seres relacionais que somos, encerramos este trabalho concordando com a afirmação de Canário (1997, p. 18, grifo nosso):

[...] a minha defesa da revalorização da experiência na formação profissional dos professores não pode ser confundida com a defesa da aprendizagem como um mero processo de continuidade, em relação à experiência anterior. Valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência o que, frequentemente só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência. *Aprender com a experiência não pode então ser sinónimo de imitação, mas sim de uma acção em que o prático se torna um investigador no contexto da prática.*

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2011.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2011.
- BARDWICK, Judith. M. *Perigo na zona de conforto: como eliminar o hábito do entitlement*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CAMPOS, Magaly Robalino. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: UNESCO. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: Consed, Unesco, 2007.
- CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 1997.
- _____. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. *Comunicações...* Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 133-148.
- CARIA, Telmo H. *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.
- FRIDMAN, Luis Carlos. *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- GATTI, Bernardete A. (Coord.); BARRETTO, Elba S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Portugal: Mc Graw-Hill, 1998.
- LELIS, Isabel Alice O. M.; IÓRIO, Angela C. Fortes; MESQUITA, Silvana S. de A. Escolas privadas de setores populares: quem são seus agentes? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., 2011. *Anais...* Rio de Janeiro, 2011. ISBN 978-85-60316-16-8. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

LESSARD, Claude (Org.). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 119-128, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 07-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.

MAROY, Christian. Note de synthèse – Les évolutions du travail enseignant em France et en Europe: facteurs de changement, incidances et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, n. 155, p. 111-142, avril-mai-juin 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 out. 2011.

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

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia. O ciclo básico do estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. p. 265-297.

SOUZA, Amaury de; LAMOUNIER, Bolívar. *A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.

SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou classe trabalhadora?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TIRAMONTI, Guillermina. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 79-91, mar. 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

VAN ZANTEN, Agnès. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 200-216.

VELLOSO, Jacques. Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a Universidade Federal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 61, p. 3-39, maio 1987.

ANGELA CRISTINA FORTES IÓRIO

Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; professora na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ; pesquisadora da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente – Rede ESTRADO angela-iorio@hotmail.com

ISABEL ALICE OSWALD MONTEIRO LELIS

Professora do Departamento de Educação e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino – GEPPE – da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil isabell@puc-rio.br

ESCOLA E STATUS RACIAL EM CACHOEIRA DO CAMPO/MG NO SÉCULO XIX

MARCUS VINÍCIUS FONSECA

RESUMO

De acordo com uma documentação que contabilizou a população de Minas Gerais, nos anos de 1830, havia um predomínio dos negros entre os alunos das escolas de instrução elementar. Neste artigo, procuramos investigar os significados dessa experiência para a população negra através da confrontação de documentos censitários do distrito de Cachoeira do Campo/MG, que se encontrava no termo de Ouro Preto, na região central da província. O procedimento de análise ocorreu a partir da separação dos domicílios em que havia o registro de crianças frequentando escolas, em 1831. Em seguida, identificamos esses domicílios na documentação de 1838, analisando a situação dos indivíduos escolarizados e de seu grupo familiar. O intervalo de sete anos entre os documentos possibilitou a avaliação dos impactos da experiência escolar, revelando, entre outras coisas, que negros escolarizados eram preferencialmente designados como pardos e estes podiam mudar de status racial, passando até mesmo a ser classificados como brancos.

Este artigo foi produzido a partir da pesquisa *Sentidos e significados da escolarização para a população negra de Minas Gerais no século XIX*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig – e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO • NEGROS • MINAS GERAIS • SÉCULO XIX

SCHOOL AND RACIAL STATUS IN CACHOEIRA DO CAMPO/MG IN THE NINETEENTH CENTURY

ABSTRACT

In Minas Gerais there was a predominance of black people in elementary schools according to the population records of 1830s. In this article, we investigate the significance of these experiences confronting census documents from the district of Cachoeira do Campo/MG, located near Ouro Preto, in the central region of the province of Minas. Cachoeira do Campo has census documents resulting from two population countings that occurred in the years 1831 and 1838. The procedure consisted in separating households whose children, in 1831, attended school. Then, these households were identified in the documents of 1838 and we analyzed the situation of the educated individuals and their family group. The seven-year interval between the documents allowed the assessment of the impact of school experience, revealing, among other things, that educated blacks were preferably designated as pardos and they could change their racial status, and were even classified as white.

HISTORY OF EDUCATION • BLACKS • MINAS GERAIS •
NINETEENTH CENTURY

ESCUELA Y STATUS RACIAL EN CACHOEIRA DO CAMPO/MG EN EL SIGLO XIX

RESUMEN

Según algunos documentos que contabilizaron la población de Minas Gerais en los años 1830, los negros predominaban en las escuelas de educación básica. En este artículo, tratamos de investigar el significado de tal experiencia para la población negra a través de la comparación de documentos censitarios del distrito de Cachoeira do Campo/MG, que se encontraba alrededor de Ouro Preto, en la región central de la provincia. En seguida, identificamos estos domicilios en la documentación de 1838, en la que analizamos la situación de los individuos escolarizados y de su grupo familiar. El intervalo de siete años entre los documentos posibilitó la evaluación de los impactos de la experiencia escolar y reveló, entre otras cosas, que los negros escolarizados eran preferentemente designados como pardos y podían cambiar de status racial, pasando incluso a ser clasificados como blancos.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN • NEGROS • MINAS GERAIS • SIGLO XIX

UMA DEFINIÇÃO DOS CONTORNOS DO PROBLEMA ATRAVÉS DO DISTRITO DE CACHOEIRA DO CAMPO/MG

A REGIÃO QUE DEU ORIGEM AO PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO DE MINAS GERAIS, ou seja, aquela que se encontrava no centro da capitania, que teve o seu desenvolvimento impulsionado pela atividade mineradora, possuía escolas em que os negros eram a maioria absoluta dos alunos das aulas de instrução elementar. Isso foi constatado através da análise de uma documentação censitária, composta por listas nominativas de habitantes que, em 1831, contabilizou a população de vários distritos de Minas Gerais. Nesses documentos encontramos o registro das crianças que estavam na escola e também o pertencimento racial que lhes era atribuído pelos indivíduos responsáveis por coletar as informações relativas ao censo. Isso tornou possível a averiguação do pertencimento racial dessas crianças, revelando uma predominância dos negros nas escolas de instrução elementar. Esses chegavam a 70% daqueles que foram assinalados na condição de alunos nos distritos que compunham a região mineradora localizada no centro de Minas Gerais.

Neste artigo, pretendemos investigar os significados dessa experiência para a população negra. Para isso, iremos operar uma redução de escala que possibilitará uma aproximação com aspectos da experiência escolar desses indivíduos e seus respectivos grupos familiares. Em meio à documentação censitária, escolhemos o distrito de Cachoeira

do Campo, que possui as listas mais completas relativas a esse material. Trata-se de um dos poucos distritos para o qual encontramos listas nominativas de dois anos distintos, 1831 e 1838, ambas com algum tipo de informação sobre a população escolarizada. Em Cachoeira do Campo, encontramos também um expressivo contingente de negros na população e nas escolas de instrução elementar. Trata-se, portanto, de um distrito que reúne os elementos indispensáveis para que possamos aprofundar o significado da experiência escolar da população negra em Minas Gerais, no século XIX.

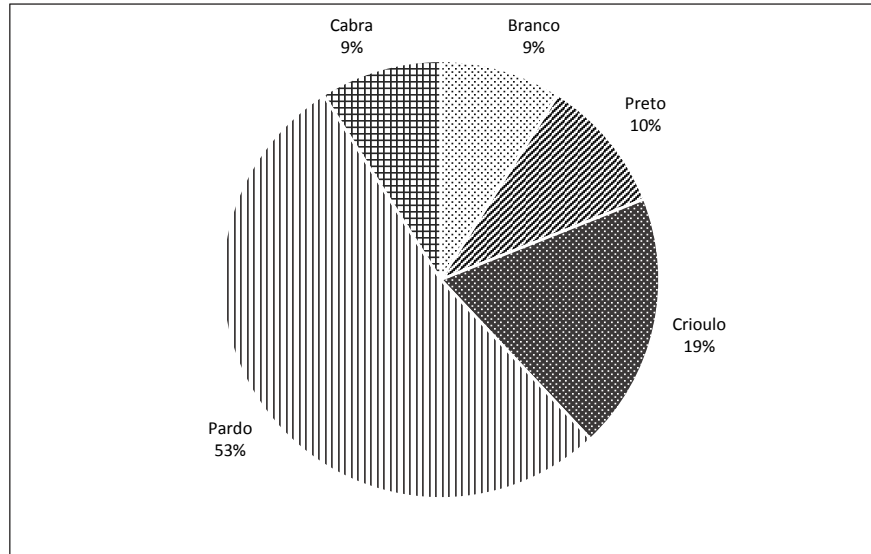
Os primeiros registros relativos a Cachoeira do Campo indicam que esse povoado foi elevado à condição de paróquia no ano de 1724. Trata-se de um dos distritos que pertencia ao termo de Ouro Preto, mas que não teve a sua origem ligada diretamente à atividade econômica que dinamizou o desenvolvimento da região, ou seja, a extração mineral. É o que se pode constatar em um dos poucos trabalhos que narra a sua origem:

Ao contrário das povoações vizinhas, Cachoeira do Campo não deveu sua origem à mineração, mas sim à amenidade de seu clima, à regular fertilidade de seu solo, e ao encanto de suas belas paisagens.... disto resultou que muitos dos recém-chegados, abandonando logo as sedutoras miragens das explorações auríferas, dispersaram-se pelos lugares vizinhos, onde as belezas da natureza, a benignidade do clima, o viver tranquilo, longe das perturbações e o morticínios que então já infestavam as povoações auríferas, proporcionavam-lhes uma existência mais feliz, encontrando também farta compensação de seus rudes trabalhos agrícolas no cultivo dessa terra virgem, atento o elevadíssimo preço a que chegavam às vezes os gêneros alimentícios naqueles primitivos tempos, em que, não raro, sucedeu que o pobre mineiro, urgido pelas angústias da fome, teve de entregar oitavas de ouro por um punhado de mantimento – tal foi a origem de Cachoeira do Campo. (LEMOS, 1941, p. 77)

Cachoeira do Campo surgiu e se desenvolveu como um entreposto de abastecimento da região mineradora. Quando consideramos os dados do censo de 1831, constatamos que, pouco mais de 100 anos após o seu reconhecimento formal, o distrito contava com uma população de 1.476 indivíduos, que viviam em 229 domicílios, onde havia uma população de 310 escravos (21%).

O perfil racial da população registrava uma pequena parcela de brancos e um predomínio dos negros, que eram designados a partir de termos como pretos, pardos, crioulos e cabras, como mostrado no Gráfico 1:

GRÁFICO 1
PERFIL RACIAL DA POPULAÇÃO DE CACHOEIRA DO CAMPO (1831)



Fonte: Lista nominativa dos habitantes de Cachoeira do Campo (1831).

Os termos utilizados para designar a população negra comportam significados que designam condições específicas desse segmento. No entanto, essa diversidade de categorias não impede a reunião dos dados relativos aos negros. Isso revela que havia um predomínio absoluto dos membros desse grupo em meio à população, pois, quando agregamos os dados, temos 91% de negros e 9% de brancos.¹

Quando consideramos o perfil dos alunos das escolas de instrução elementar na lista nominativa de 1831, não encontramos a mesma diversidade de termos de classificação utilizados em relação à população negra. O perfil racial dos alunos foi registrado a partir de uma oposição entre brancos e pardos. Em Cachoeira do Campo havia 45 crianças nas escolas de primeiras letras; destas, 39 foram assinaladas como pardas (86,6%) e 6 como brancas (13,4%). Portanto, encontramos uma aproximação entre o perfil racial da população e o da escola elementar, já que nos dois casos encontramos uma maioria absoluta de negros.

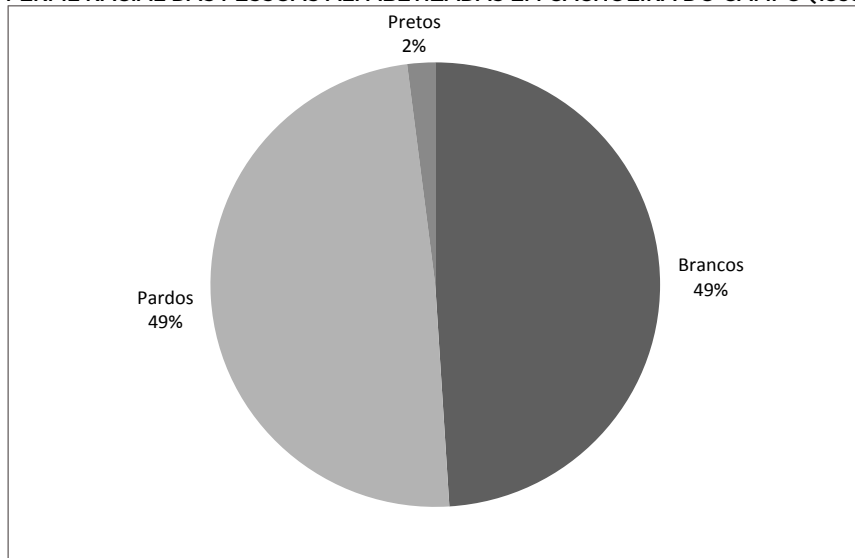
Uma das diferenças entre os dados contidos nas listas nominativas de Cachoeira do Campo dos anos de 1831 e de 1838 é que a primeira registra os indivíduos que estavam na escola e a segunda, não; no entanto, esta apresenta os dados sobre as pessoas alfabetizadas.

A lista nominativa de 1838 indica que a população da cidade havia se ampliado, passando para 1.790 indivíduos, sendo que, destes, 327 foram assinalados como alfabetizados (18,2%). Quando consideramos o perfil racial desse grupo, encontramos a mesma polarização das escolas de instrução elementar que registrava apenas indivíduos brancos e pardos.

¹ A lista registra, ainda, cinco indivíduos que foram classificados como índios. Estes não foram considerados porque não interferem nos dados gerais da configuração estatística da população.

GRÁFICO 2

PERFIL RACIAL DAS PESSOAS ALFABETIZADAS EM CACHOEIRA DO CAMPO (1838)



Fonte: Lista nominativa dos habitantes de Cachoeira do Campo (1838).

A polarização entre brancos e pardos se repete, mas, ao contrário dos dados das escolas elementares, encontramos um equilíbrio na distribuição desses dois grupos em meio à população de alfabetizados, ambos com 49%.

Esses dados nos levam a estabelecer algumas considerações sobre a situação relativa às categorias raciais representadas na documentação de Cachoeira do Campo.

Podemos dizer que, quando consideramos o perfil racial da escola elementar, em 1831, encontramos uma correspondência entre a presença dos diferentes grupos raciais nas escolas de instrução elementar e na população, ou seja, negros e brancos estavam presentes nas escolas em níveis muito próximos à representação que possuíam na população. Em 1831, havia 91% de negros na população e 86,6% nas escolas de instrução elementar.

Essa correspondência entre o perfil racial da população e o da escola não é verificada em relação aos alfabetizados, em 1838. É possível constatar uma super-representação dos brancos alfabetizados quando comparados à sua presença na população. Em 1838, havia 16,6% de brancos na população de Cachoeira do Campo e sua presença entre os alfabetizados era de 49%. Os negros representavam 83,2% da população e estavam sub-representados em meio aos alfabetizados, onde figuravam com 49%. Por outro lado, da mesma forma como havíamos assinalado em relação às escolas de instrução elementar, não encontramos a diversidade de termos de classificação que foi registrada para a população negra de Cachoeira do Campo. Em meio aos alfabetizados, não encontramos crioulos, pretos e cabras, apenas os chamados pardos.

A constatação dessa situação em relação aos indivíduos que estabeleceram contato com os processos de escolarização nos leva a uma problematização da questão e à construção de algumas questões:

- Primeiro: quando consideramos o segmento escolarizado, o fato de não encontrarmos os diferentes termos de classificação utilizados em relação aos negros pode ser tomado como um indicativo de que o processo de escolarização estabilizava os padrões de classificação racial, estabelecendo o termo *pardos* como forma privilegiada de designar negros escolarizados?
- Segundo: sabemos que as escolas de instrução elementar não eram instituições monopolizadas pelos brancos, ao contrário, nelas eles figuravam como flagrante minoria. Portanto, a super-representação dos brancos em meio aos leitores pode ser atribuída a uma mudança de *status* racial dos pardos para a condição de brancos a partir da inserção no grupo dos alfabetizados?

Essas duas perguntas que elaboramos a partir dos dados relativos aos indivíduos escolarizados de Cachoeira do Campo nos remetem a uma questão mais ampla, que, no nosso entendimento, comporta um significado profundo para a história da educação. Essa questão pode ser formulada dentro dos seguintes termos: *havia uma interferência da escolarização no padrão de classificação racial dos indivíduos, no século XIX?*

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA CLASSIFICAÇÃO RACIAL NAS LISTAS NOMINATIVAS

Para tentar avaliar o nível de participação da escola nos processos de classificação racial dos indivíduos, no século XIX, utilizaremos um padrão de análise que irá operar a partir de uma contraposição dos dados contidos nas listas de 1831 e 1838.² Dessa forma, realizaremos comparações entre os domicílios com crianças nas escolas, procurando analisar no espaço de tempo que separa aos dois documentos, ou seja, de sete anos, as mudanças produzidas na trajetória social das famílias e dos indivíduos que foram assinalados como alunos das aulas de instrução elementar.

Para elucidar os procedimentos que mobilizamos nesta análise, reproduziremos o registro de um domicílio presente na documentação de 1831, que também pode ser encontrado em 1838. Portanto, apresentaremos dois registros relativos ao mesmo domicílio. Em seguida, comentaremos detalhadamente as diferentes características desse material, confrontando as informações extraídas dos dois documentos:³

2 As listas nominativas de habitantes são produtos de algumas tentativas de contagem da população de Minas Gerais. Esse processo teve início no século XVIII, seguindo até o ano de 1872, quando o Brasil ingressou na chamada era censitária, em que as contagens de população passaram a ser realizadas com regularidade.

“O primeiro censo que abrangeu toda a capitania foi realizado em 1776, seguido por contagens gerais da população em 1808, 1831, 1833-1835, 1854-1855 e pelo censo brasileiro de 1872, publicado e bastante conhecido” (BERGAD, 2004, p. 153).

3 Esse registro que apresentamos reproduz um domicílio que se encontra nas duas listas nominativas de Cachoeira do Campo. Ele reproduz o formato que se encontra presente na documentação. Portanto, não se trata de uma tabela, mas de uma reprodução do formato contido na documentação original.

FIGURA 1
DOMICÍLIO DE ANTONIA MARIA DE JESUS

REGISTRO DE 1831							
<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>		
D. Antonia	Branca		44	Solteira	Tece		
D. Marciana	Branca		19	Solteira	Costureira		
Emericana	Cabra	Cativa	30	Solteira	Cozinheira		
Maria	Cabra	Cativa	2	....		

REGISTRO DE 1838							
<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Alfabetização</i>	<i>Nacionalidade</i>	<i>Ocupação</i>
Antonia Maria de Jesus	Branco	Livre	44	Solteiro	Sim	....	....
Cipriano Pimenta	Branco	Livre	27	Casado	Sim	....	Vaqueiro
Marciana	Branco	Livre	25	Casado	Não	....	....
Mereciana	Pardo	Escravo	26	Solteiro	....	....	...
Maria	Pardo	Escravo	8	Solteiro	....	....	...

Fonte: Lista nominativa de habitantes de Cachoeira do Campo (1831, 1838).

Para compreender o padrão de análise que implementamos, é necessário explicitar as formas de preenchimento das informações relativas ao domicílio, identificando particularidades, repetições, mudanças, enfim, o que foi mantido e o que foi alterado entre um registro e outro.

A primeira informação a ser destacada refere-se à pessoa que foi listada em primeiro lugar, que é sempre aquela que ocupava a chefia do domicílio. Os registros indicados anteriormente se referem ao domicílio que era chefiado por uma mulher que, em 1831, apareceu com o nome de D. Antonia e, em 1838, como Antônia Maria de Jesus, ou seja, neste último documento, ela foi apresentada com o nome completo. Na documentação de 1831, Antonia recebeu o “D.” (Dona) como complemento do nome, o que era uma prerrogativa das mulheres brancas, pois, na lista nominativa de Cachoeira do Campo, somente elas receberam esse tipo de qualificação.

Quando comparamos os dois registros, percebe-se que há uma imprecisão na apresentação dos nomes de quase todos os membros do domicílio. No Brasil do século XIX, isso pode ser entendido como a manifestação da ausência de uma identidade civil que fosse traduzida pela relação das pessoas com seus próprios nomes. Essa situação tem paralelo com a aquela que foi investigada por Philippe Ariès (1978, p. 29-30) em relação à Europa pré-industrial:

Um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade... Na Idade Média, o primeiro nome já fora considerado uma designação muito imprecisa,

e foi necessário completá-lo por um sobrenome de família, muitas vezes um nome de lugar. Agora, tornou-se conveniente acrescentar uma nova precisão, de caráter numérico, a idade.

Nas listas nominativas, o registro da idade se manifesta com o mesmo padrão de indefinição do nome. Isso fica claro quando constatamos que a idade de D. Antonia permaneceu invariável nos dois documentos. As duas listas são de períodos distintos e estão separadas por sete anos, no entanto, em ambas ela figura com 44 anos de idade. Isso indica o pequeno significado social do controle das idades, ou, como ressalta Ariès (1978, p. 29):

Ficamos muito orgulhosos quando Paulinho, ao ser perguntado sobre sua idade, responde corretamente que tem dois anos e meio. De fato, sentimos que é importante que Paulinho não erre: que seria dele se esquecesse sua idade? Na savana africana a idade é ainda uma noção bastante obscura, algo não tão importante a ponto de não poder ser esquecido. Mas em nossas civilizações técnicas, como poderíamos esquecer a data exata de nosso nascimento, se a cada viagem temos de escrevê-la na ficha de polícia do hotel, se a cada candidatura, a cada requerimento, a cada formulário a ser preenchido, e Deus sabe quantos há e quantos haverá no futuro, é sempre preciso recordá-la. Paulinho dará sua idade na escola e logo se tornará Paulo N, da turma X.

O valor social atribuído à idade e aos nomes foi sendo produzido por processos que se estabeleceram de forma distinta em relação aos diferentes grupos sociais. Isso pode ser constatado em relação à forma como se dava o registro dos escravos. Esse é o caso da escrava Emericana, em que temos, em relação à idade, uma imprecisão ainda maior do que aquela que verificamos em relação a D. Antonia. Isso porque Emericana foi registrada com 30 anos no primeiro documento e com 26 no segundo, ou seja, quatro anos a menos.

Essa distinção também se verifica em relação ao nome enquanto expressão da identidade dos escravos, que, além de comportar pequenas variações – como no caso de Emericana que vira Mereciana no segundo registro –, geralmente não apresentavam sobrenome. Nas listas nominativas de habitantes, a frequência com que aparece o sobrenome para os livres e a recorrência que não aparece para os escravos indica um padrão de resistência em atribuir a estes últimos a dimensão de uma individualidade, ou uma identidade. Segundo Ariès (1978), o processo de construção do nome como expressão de uma identidade civil indica que o primeiro estava ligado ao mundo da “fantasia”, enquanto o segundo se ligava ao mundo da “tradição” ao qual o indivíduo estava vinculado.⁴

⁴ Desta forma, era muito comum no passado brasileiro a tradução da “fantasia” a partir dos nomes de santos, assim como temos hoje um imaginário marcado por nomes com influência estrangeira, por exemplo, Alysson, Michel, Jonathan.

Os escravos não eram entendidos como indivíduos que faziam parte de uma tradição, dessa forma, era comum que fossem designados apenas com a “fantasia”, ou o imaginário, do primeiro nome.⁵ Na lista nominativa de Cachoeira do Campo, em 1838, havia 351 escravos e nenhum deles tinha sobrenome. Nos casos em que havia um complemento do nome, este estava geralmente relacionado à sua origem africana (Agostinho Angola, Ana Benguela, Francisco Congo, Maria Cabinda), ou a uma qualificação de natureza étnica/racial (Francisco Criolo).

Quando consideramos as relações de parentesco do domicílio que apresentamos anteriormente, constatamos que D. Antonia foi registrada como chefe nos dois documentos, isso porque em ambos seu nome foi listado em primeiro lugar. É provável que ela fosse a mãe de Marciana, já que, em 1831, esta apareceu logo em seguida a seu nome; além disso, possui um padrão de idade compatível para esse grau de parentesco, já que apareceu com 19 anos no primeiro documento e com 25 anos no segundo. Mas, como não é assinalado no documento o parentesco, não é possível afirmar isso de forma categórica. Na verdade, o grupo familiar só pode ser percebido quando compreendemos a forma como as listas nominativas ordenavam os indivíduos dentro do domicílio.

A forma de preenchimento das listas não define a relação entre os membros do domicílio, mas o trabalho sistemático com esse material possibilita a compreensão de algumas relações entre eles. Esse é o caso da variação da estrutura do domicílio de D. Antonia, no qual foi incorporado Cipriano Pimenta. Em 1838, ele foi introduzido no domicílio aparecendo casado com Marciana, pois, como era comum no registro dos casais, eram apresentados um após o outro, sempre com o homem em primeiro lugar, algo comum à mentalidade patriarcal do século XIX.

Cipriano foi introduzido no grupo através do casamento, mas a chefia do domicílio continuou a mesma, o que, por sua vez, evidencia uma relação de dependência do jovem casal com D. Antonia.

A incorporação de Cipriano Pimenta ao domicílio em questão tem algum significado do ponto de vista do jogo das hierarquias sociais. Isso fica evidente quando recuperamos sua situação na documentação de 1831, em que ele apareceu no domicílio chefiado por Joaquina Pimenta da Silva, viúva que, de acordo com sobrenome, idade, condição racial e estrutura da unidade de moradia, pode ser admitida como sua mãe:

5

Ao analisar um *Regulamento para organização do censo geral do Império*, de 1851, Lima (2003, p. 105) encontrou o seguinte encaminhamento em relação ao registro dos nomes: “Art. 11 - As listas deverão conter: 1º. Os nomes de todas as pessoas da família, menos dos escravos, dos quais bastará referir-se o número por sexo”. Ou seja, nesta tentativa de realização de um censo nacional, os escravos não necessitavam sequer da “fantasia” do primeiro nome, deveriam ser registrados apenas por números que dariam lugar a composição de séries estatísticas.

FIGURA 2
DOMICÍLIO DE JOAQUINA PIMENTA DA SILVA (1831)

<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
Joaquina Pimenta da Silva	Pardo	Livre	50	Viúva	Fia algodão
Manoel Pimenta	Pardo	Livre	23	Solteiro	Faz chicotes
Joaquim Pimenta	Pardo	Livre	22	Solteiro	Faz chicotes
Cipriano Pimenta	Pardo	Livre	21	Solteiro	Aluga para todo trabalho
Francisco Pimenta	Pardo	Livre	19	Solteiro	Faz chicote
João Pimenta	Pardo	Livre	8	.....	Na escola de primeiras letras
Claudiana Pimenta	Parda	Livre	14	Solteira	Fia algodão
Severina	Crioula	Cativa	46	Solteira	Trabalha no quintal da senhor

Fonte: Lista nominativa de habitantes de Cachoeira do Campo (1831).

Não há dúvidas quanto ao fato de que o Cipriano que aparece nesse domicílio, em 1831, é o mesmo que aparece casado com Marciana, em 1838. Um indicativo claro disso é a repetição do nome, que não era comum na lista de Cachoeira do Campo. Na verdade, esse é o único indivíduo que apareceu com esse nome nas listas de 1831 e de 1838. O aparecimento do sobrenome nas duas listas é uma evidência forte. A idade também, já que revela uma regularidade entre as duas documentações: ele apareceu com 21 anos, em 1831, depois com 27, em 1838.

Portanto, há um conjunto de informações que se repetem, ou que estão dentro de um padrão de regularidade entre os dois documentos. Mas é importante chamar atenção para o fato de que Cipriano teve sua condição racial alterada. Em 1831 ele apareceu como pardo e, em 1838, como branco.

O processo de incorporação de Cipriano ao domicílio de D. Antonia significou uma mudança na sua condição racial. A estrutura do domicílio de D. Antonia, em 1838, e o da mãe de Cipriano, Joaquina Pimenta da Silva, em 1831, não indica que essa alteração se deu em função de uma mudança de *status* econômico. As duas unidades de moradia são semelhantes em sua estrutura: ambas eram chefiadas por mulheres e tinham, em sua maioria, pessoas livres. Por outro lado, não houve uma mudança significativa de *status* no ofício de Cipriano, que apareceu primeiro como um *trabalhador alugado* e depois como *vaqueiro*. Portanto, o padrão dos domicílios no que diz respeito à situação econômica parece ser muito semelhante.

A justificativa para a mudança na condição racial pode ser interpretada por uma atitude daqueles que fizeram o registro e o desejo que possuíam de nivelar as relações sociais. Assim, classificar os indivíduos no mesmo grupo manifestaria um desejo de estabilidade, já que a condição racial era um fator de distinção social. Ou seja, ao ser introduzido em um grupo familiar classificado como branco, havia a tendência de um deslocamento para o padrão racial do grupo em questão. Esse processo de nivelamento da condição racial foi detectado por Tarcisio Botelho (2004, p. 8), que chama a atenção para o fato de que,

[...] quando o pároco fazia o registro de casamento ou quando o juiz de paz construía sua lista de habitantes, eles poderiam tender a enxergar os cônjuges com a mesma raça/cor. Essa tendência seria muito mais uma expressão do desejo de harmonização social do que expressão da cor “real”, fenotípica, dos cônjuges. A homogamia seria mais uma construção social realizada no momento da constituição do casal do que a expressão de uma “realidade” racial.

Portanto, no que diz respeito aos casamentos, isso não era um procedimento incomum em Minas Gerais. Contudo, acreditamos que o desejo de *estabilidade* entre indivíduos que tomavam parte de relações sociais como o casamento não pode ser o único elemento explicativo. O mais provável é que, nesses casos, entraria em operação um conjunto de elementos que comportavam algum tipo de valor social.

Como indicamos anteriormente, no caso de Cipriano, a justificativa não parece ser de ordem econômica, pois os dois domicílios onde ele apareceu estão longe de dar mostras ostensivas de riqueza. Assim, é preciso levar em conta elementos de outra ordem. Entre eles, destaca-se um possível lugar social ocupado pelo grupo familiar ao qual pertencia Cipriano: a família Pimenta, que é o sobrenome de pessoas que aparecem em vários domicílios de Cachoeira do Campo.

A recorrência com que o sobrenome Pimenta aparece na lista nominativa de Cachoeira do Campo indica que esse grupo representava uma rede familiar com forte presença no distrito. Na lista nominativa de 1831, temos um total de 229 domicílios e, em 13 deles, encontramos membros da família Pimenta. Em 1838, de um total de 298 domicílios, encontramos 18 com a presença de membros com esse sobrenome.

Não há nenhum outro sobrenome que apareça com tanta frequência nos domicílios de Cachoeira do Campo. Tudo indica que se tratava de uma família negra – boa parte dos indivíduos foram classificados como pardos⁶ – que se encontrava em processo de mudança de *status* social/racial. Isso porque outros membros da família Pimenta tiveram um deslocamento semelhante ao de Cipriano. Esse é o caso do domicílio chefiado por João Pimenta, que apresentamos a seguir, em 1831 e 1838:

6

Um pouco mais adiante teremos a oportunidade de definir melhor os diferentes termos utilizados em relação à população negra de Minas Gerais.

FIGURA 3
DOMICÍLIO DE JOÃO PIMENTA EM 1831 E 1838

REGISTRO DE 1831						
Habitantes	Qualidade	Condição	Idade	Estado	Ocupação	
João Pimenta	Pardo	Livre	33	Casado	Carreiro	
Ritta	Pardo	Livre	28	Casado	Fia algodão	
José	Pardo	Livre	16	Solteiro	Carreiro	
Domiciano	Pardo	Livre	10	....	Candieiro do carro	
Joaquim	Pardo	Livre	12	....	Candieiro do carro	
Sabino	Pardo	Livre	7	....	
Felicidade	Pardo	Livre	5	....	
Clementina	Pardo	Livre	1	....	
Ana Parece	Pardo	Exposta	1 mês	....	

REGISTRO DE 1838							
Habitantes	Qualidade	Condição	Idade	Estado	Alfabetizado	Nacionalidade	Ocupação
João Pimenta	Branco	Livre	36	Casado	Sim	....	Agricultor,
Rita	Branco	Livre	34	Casada	Não	....	....
Domiciano Pimenta	Branco	Livre	18	Solteiro	Sim	....	....
Sabino	Branco	Livre	12	Solteiro	Não	....	....
Joaquim	Branco	Livre	8	Solteiro	Não	....	....
Antonio	Branco	Livre	6	Solteiro	Não	....	....
José	Branco	Livre	1	Solteiro	Não	....	....
Felicidade	Branco	Livre	11	Solteiro	Não	....	....
Clementina	Branco	Livre	4	Solteiro	Não	....	....
Joaquina	Branco	Livre	3	Solteiro	Não	....	....

Fonte: Lista Nominativa de habitantes de Cachoeira do Campo (1831, 1838).

No domicílio de João Pimenta, o deslocamento em relação à classificação racial ocorreu com todos os membros do grupo, que passaram da condição de pardos para a condição de brancos, o que, dentro do padrão de hierarquias do século XIX, era tido como um referencial superior da escala de classificação racial.

Como no caso de Cipriano, não é possível apontar um elemento objetivo que justifique a modificação da classificação racial do grupo familiar de João Pimenta. O registro da ocupação indica que ele era carreiro e posteriormente aparece como alguém que trabalhava com agricultura. Há um nível de imprecisão no registro desse tipo de ofício, pois agricultor era uma designação ampla que poderia abarcar a experiência de indivíduos ligados a atividades com nível econômico distinto. Poderia referir-se a um pequeno proprietário ou mesmo a grandes fazendeiros. João Pimenta parece estar no primeiro caso, pois seu domicílio contém apenas pessoas livres, ou seja, ele não possuía escravos. Caso tivesse se tornado um grande proprietário de terras, teria, provavelmente, vários trabalhadores cativos.

Aqui, o que parece justificar a mudança de *status* da família de João Pimenta são elementos como o pertencimento a uma rede familiar que se distribuía por todo o distrito, e também o fato de ter uma situação conjugal dentro dos padrões sociais admitidos como ideais, como indica a condição de legitimidade do casamento reconhecido no registro das duas listas nominativas. De outro lado, é preciso considerar a alfabetização do chefe do domicílio e de seu filho mais velho, o que demarcaria uma relação com os processos civilizatórios desenvolvidos a partir da escolarização.

A documentação de 1838 não registra as crianças que frequentavam a escola, dessa forma, não assinala se os filhos de João Pimenta que

se encontravam em idade escolar⁷ estavam envolvidos com processos de educação formal. Mas, se considerarmos a condição de alfabetizado do pai e do filho mais velho, podemos dizer que se tratava de um grupo familiar que manifestava o “hábito” de escolarizar seus membros. É provável, portanto, que Sabino (12 anos), Joaquim (8 anos) e até mesmo Antônio (6 anos) estivessem na escola.

Há indícios de que a escola seria uma instituição com a qual esse grupo se relacionava com algum nível de proximidade, e isso pode ser tomado como um dos elementos responsáveis pela mudança de *status* racial entre o documento de 1831 e o de 1838. Aliás, situação que se aplicaria ao caso de Cipriano, que também mudou seu *status* racial ao ser introduzido no domicílio de um grupo familiar branco, no qual ele apareceu como alfabetizado. Assim, como no caso da família de João Pimenta, a condição de alfabetizado deve ser considerada na mudança de classificação racial.

OS TERMOS DE CLASSIFICAÇÃO RACIAL NAS LISTAS NOMINATIVAS DE CACHOEIRA DO CAMPO

Quando consideramos todos os indivíduos que foram apresentados nas listas nominativas de Cachoeira do Campo, em 1831, encontramos uma diversidade de nomenclatura de classificação racial: branco, índio, pardo, crioulo, cabra, preto. Em meio a essa diversidade, os quatro últimos termos se referem a diferentes formas de classificação em relação à população negra. Esses termos revelam que havia uma hierarquia que definia lugares sociais para diferentes segmentos da população e essa definição passava por elementos como lugar de origem, posição social, miscigenação e relação com a escravidão.

Não temos elementos suficientes para estabelecer a ordem exata dessa hierarquia de classificação utilizada em relação à população negra (preto, pardo, crioulo, cabra). No entanto, é necessário destacar que as listas nominativas indicam que esses elementos compunham um código que era compartilhado e que havia uma ordem que estabelecia a sua utilização, ou seja, esses termos respondiam por uma escala que definia o lugar ocupado pelos indivíduos na sociedade mineira do século XIX.

Também não possuímos elementos que permitam definir com precisão a hierarquia entre esses termos, mas não temos dúvida em relação aos dois extremos da escala de classificação: de um lado, está o que poderíamos definir como nível mais elevado, que é a condição de *pardo* – aplicada preferencialmente aos negros de condição livre –, de outro, temos o nível de classificação com menor prestígio, que é o termo *preto*, empregado preferencialmente para classificação dos africanos.

Quando recorremos às listas nominativas de outros distritos, constatamos que a designação de preto pode ser entendida como

7

Estamos considerando a idade escolar nos termos do que foi definido pela Lei n. 13, de 1835, que estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução elementar para as crianças livres, do sexo masculino, de 8 a 14 anos (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2004).

sinônimo de africano, isso se verifica pelo uso alternado desses dois termos.⁸ Há listas que utilizaram como critério de classificação a origem dos indivíduos, dessa forma, no quesito que registrava a qualidade, não temos nenhuma designação de cor ou raça, mas sim a de origem: *africano*. Geralmente, nas listas que utilizaram a designação de africano não encontramos a terminologia *preto*. Em outras, como Cachoeira do Campo, encontramos apenas o termo *preto* que tendia a ser empregado para o registro dos indivíduos provenientes da África.⁹

Na lista de Cachoeira do Campo, em 1831, temos 142 indivíduos que foram classificados como pretos – 9,6% da população total –; destes, 133 eram escravos e 9 eram libertos. Nenhum dos chamados *pretos* presentes nessa lista foi classificado como de condição livre, ou seja, nenhum deles nasceu, no Brasil, nessa condição. Os poucos que não eram escravos receberam a designação de libertos, indicando que haviam sido escravos antes de alcançarem a liberdade.

Uma das diferenças entre a lista nominativa de 1831 e a de 1838 é que a última contém o registro da nacionalidade dos indivíduos. Ou, antes, assinalava aqueles que nasceram na África, isso porque o quesito nacionalidade foi preenchido somente em relação a esses indivíduos. Em todos os demais, ele permaneceu sem informação, ou seja, a nacionalidade era um campo a ser preenchido para registrar o “outro”, aquele que não havia nascido no Brasil, para os demais, a nacionalidade era autoevidente.¹⁰

Quando consideramos a nacionalidade, temos o registro em relação a 107 indivíduos, destes, apenas um não era africano – foi classificado como alemão –, todos os demais traziam indicações que os ligavam a diferentes grupos originários da África: Congo, Benguela, Rebolo, Angola, Casange, Monjolo, Cabinda, Mina. Pode-se dizer que, em 1838, os africanos compunham um grupo representativo em Cachoeira do Campo, constituíam 6% da população total, sendo, inclusive, necessário criar formas de nomeação que distinguissem esse grupo dos demais, o que justificaria o padrão de uso do termo *preto*.

Se em um dos extremos da escala de classificação do grupo representado pelos negros temos os pretos africanos, do outro temos os chamados *pardos*, que representavam o segmento com maior peso demográfico em Cachoeira do Campo, correspondiam a 53,4% da população, em 1831, e 54,6%, em 1838.¹¹

Para Hebe M. Mattos (1998), a aplicação desse termo estava relacionada aos processos de mudança do significado da liberdade na região Sudeste. No centro dessa mudança estava o significado da cor, que foi um importante mecanismo de distinção social no século XVIII e, para efeito de *status* social, tinha o seu sentido definido através da condição de livre dos brancos e da escravidão dos negros. Na passagem para o século XIX, essa distinção perdeu força à medida que muitos indivíduos de cor passaram a usufruir da condição de seres livres.

⁸ Na documentação relativa às listas nominativas de habitantes que se encontra no Arquivo Público Mineiro, encontramos estes documentos para cerca de 300 distritos de Minas Gerais, no século XIX.

⁹ Durante esse período, em Minas Gerais, havia um número muito expressivo de africanos. Isso era resultado de uma intensificação do tráfico como uma resposta às pressões internacionais pelo seu fim, nos anos de 1820: “De acordo com estimativas recentes, em todo o período do tráfico negreiro para o Brasil, desde meados do século XVI até os anos 1850, chegaram ao país mais de 4,8 milhões de africanos escravizados; no primeiro quartel do século XIX (1801-1825), entraram 1.012.762 africanos; no segundo quartel (1826-50), 1.041.964 [...] a aritmética dos dados revela que mais de 42% das importações de africanos para o Brasil em três séculos de tráfico negreiro aconteceram apenas na primeira metade do século XIX. Revela observar que a maioria esmagadora das entradas de escravizados no último período, 1826-1850, mais o número residual da década de 1850 destinaram-se à região do atual Sudeste e ocorreu quando tratados internacionais e a legislação nacional haviam tornado ilegal o tráfico negreiro” (CHALHOUB, 2012, p. 35).

¹⁰ As informações permaneciam sem preenchimento apenas nos casos em que manifestavam algo que era absolutamente evidente, como no caso da nacionalidade ou estado civil de crianças, em que não era preciso dizer se eram solteiras ou casadas.

¹¹ Esses dados estão em concordância com a província de Minas Gerais, pois, nesse período, havia um grande número de indivíduos classificados nessa condição (PAIVA, 1996).

O crescente processo de indiferenciação entre brancos pobres e negros e mestiços livres teria levado, por motivos opostos, à perda da cor de ambos. Não se trata necessariamente de branqueamento. Na maioria dos casos, trata-se simplesmente de silêncio. O sumiço da cor referencia-se, antes, a uma crescente absorção de negros e mestiços no mundo dos livres, que não é mais monopólio dos brancos, mesmo que o qualificativo “negro” continue sinônimo de escravo, mas também a uma desconstrução social do ideal de liberdade herdado do período colonial, ou seja, a desconstrução social de uma noção de liberdade construída com base na cor branca, associada à potência da propriedade escrava. (MATTOS, 1998, p. 98)

Ainda segundo Mattos (1998), a liberdade como *status* social deixou de ser uma prerrogativa dos brancos e deixou de ter o seu significado ligado única e exclusivamente à cor da pele. Essa seria uma das justificativas para que a cor sumisse da documentação relativa ao século XIX, pois, como não se tratava mais de um critério que por si só definia o lugar social dos indivíduos, passou a ocorrer uma ausência de registros em meio aos documentos de várias instituições. Quando a cor era registrada, havia a tendência de classificar os negros de condição livre como *pardos*, o que indicaria que esse tipo de classificação designava também um lugar social.

O termo *pardo*, portanto, pode ser tomado como indicativo de um lugar social e não como um simples resultado da miscigenação. Dessa forma, *pardo* seria o nível mais elevado atingido por um indivíduo pertencente à população negra, havendo inclusive a possibilidade de deslocamento para sua classificação como branco. É o que indica Tarcísio Botelho (2004, p. 8):

A declaração raça/cor nos documentos do passado brasileiro é bastante imprecisa. Ela expressa muito mais uma escala social do que uma origem racial, com a cor branca sendo o referencial superior da escala. Em outras palavras, a declaração da cor era muitas vezes influenciada pela posição social do indivíduo. Isso implica as inúmeras variações que às vezes encontramos quanto à cor de um mesmo indivíduo. Conforme o documento, uma pessoa encontrava-se classificada como parda e, alguns anos depois, pode aparecer como branca.

Seguindo na mesma direção, Ivana Stolze Lima (2003 p. 32) reafirma a necessidade de levar em conta o significado histórico e social das formas de designação racial:

Nenhuma designação racial tem um sentido trans-histórico ou invariável [...] toda forma de denotar carrega um conjunto de objetivos, de interesses, de usos e finalidades, que obedece tanto a lógicas variáveis segundo o sujeito que profere o discurso – uma conversa informal e privada, as diversas instâncias da justiça, o censo populacional, o exercício da disciplina, etc. – como o próprio contexto histórico.

Essas considerações nos ajudam a pensar sobre os dados relativos aos indivíduos escolarizados de Cachoeira do Campo. Dessa forma, podemos avaliar até que ponto a polarização entre brancos e pardos que constatamos nas escolas de instrução elementar não era, na verdade, resultado de uma operação em que a relação com a instituição escolar – enquanto dispositivo civilizatório – incidia na classificação dos indivíduos.¹²

Para levar adiante a problematização que considera a escola como uma variável que incide na classificação racial dos indivíduos, analisaremos os impactos da escolarização a partir da confrontação dos domicílios dos indivíduos que frequentaram as aulas de primeiras letras nas listas nominativas de 1831 e 1838.

OS DOMICÍLIOS COM INDIVÍDUOS NAS ESCOLAS DE CACHOEIRA DO CAMPO EM 1831 E 1838

Em 1831, 47 indivíduos foram assinalados como alunos das aulas de instrução elementar em Cachoeira do Campo, distribuídos em 30 domicílios, pois em alguns deles encontramos mais de uma criança na escola. Não é tarefa fácil encontrar os domicílios das crianças que estavam na escola em 1831 na documentação de 1838. Sempre há dificuldade para confirmação dos dados por causa da variação dos nomes e da irregularidade do padrão de idade que, como já vimos, não eram expressões de uma identidade civil que acompanhava os indivíduos em diferentes registros documentais. Por outro lado, sempre havia a possibilidade de uma mudança na estrutura domiciliar que podia ser alterada pela saída, ou entrada, de novos membros. Portanto, é sempre necessário confrontar uma série de informações para identificar os domicílios nos dois documentos relativos a Cachoeira do Campo.

Operando com procedimentos dessa natureza, encontramos, em 1838, 22 domicílios dos 30 registrados com crianças nas escolas da lista de 1831. O primeiro aspecto a destacar em relação à confrontação dos dados desses domicílios é o nível de familiaridade de seus membros com o universo da leitura. Isso pode ser afirmado na medida em que constatamos que a maioria dos chefes dos domicílios foram apresentados como leitores: 13 desses indivíduos foram assinalados nessa condição, em 1838. Outros nove que ocupavam a condição de chefe não eram

12

Há indícios muito claros em relação à posição de pardos e pretos como extremos do padrão de classificação dos negros, no século XIX. Isso está ligado ao significado social destes termos, indicando os pardos como aqueles que estavam relativamente estabelecidos em meio aos livres, enquanto que os pretos estavam ligados à África e à escravidão. Podemos definir com alguma segurança os dois polos de classificação dos negros, no século XIX, mas não podemos deixar de assinalar a dificuldade de compreender este processo de hierarquização quando consideramos as nomenclaturas *crioulo* e *cabra*, que também aparecem na lista de Cachoeira do Campo.

leitores, mas devemos considerar que destes apenas um era do sexo masculino e todos os demais eram mulheres, grupo que estava em menor escala ligado à escola e às práticas de leitura.¹³

Os 22 domicílios que encontramos na lista nominativa de 1838 contêm 32 indivíduos que foram assinalados como alunos da escola de primeiras letras, em 1831. Destes, 27 foram registrados como alfabetizados e cinco não encontravam-se nessa condição. Esse dado indica que a maioria desses indivíduos permaneceu na escola até um nível suficiente para serem reconhecidos formalmente como leitores.

Quando consideramos o *status* racial dos indivíduos desse grupo, constatamos que, dentro de nossa amostra, a categoria branco pode ser considerada como uma definição portadora de um certo nível de estabilidade. Dos 22 domicílios com crianças nas escolas, em 1831, e que foram encontrados na documentação de 1838, três continham crianças brancas que permaneceram na mesma condição, ou seja, a designação de raça se repetiu nas duas listas. Podemos tomar isso como indício de que aqueles indivíduos que estavam no “topo” da escala de classificação racial, do século XIX, tendiam a se manter nesse lugar.

Em relação aos pardos, não podemos afirmar a mesma coisa, pois, em alguns casos, essa forma de designação revelou-se um ponto de passagem para outras, destacadamente nos casos de algumas crianças que foram deslocadas para a condição de brancas. Isso ocorreu em quatro domicílios e, na maioria dos casos, implicou na mudança da classificação de todos os membros do grupo familiar.¹⁴ O que nos leva a crer que, no contexto do século XIX, a relação com os processos de educação formal não tinha incidência apenas naqueles que frequentavam a escola, tratava-se de um mecanismo que dizia respeito a todo o grupo familiar. Como no caso do domicílio que apresentamos a seguir:

FIGURA 4
DOMICÍLIO DE DOMINGOS LEITE DA CRUZ EM 1831

<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
Domingos Leite da Cruz	Branco	...	50	Casado	Pedreiro
Maria Angélica	Pardo	Livre	44	Casada	Fia algodão
Carlos Leite	Pardo	Livre	16	Solteiro	Ferreiro
Jose Leite	Pardo	Livre	14	Solteiro	Ferreiro
João Leite	Pardo	Livre	12	....	Na escola de primeiras letras
Francisco Leite	Pardo	Livre	10	....	Na escola de primeiras letras
Joaquim Leite	Pardo	Livre	8	...	...
Manoel Leite	Pardo	Livre	6	...	...
Maria Angelica	Pardo	Livre	15	Solteiro	Costureira
Antonio	Pardo	Livre	51	Solteiro	Lavoura
Francisco	Pardo	Cativo	16	Solteiro	Lavoura
Senhorinha	Crioulo	Cativo	34	Solteiro	Cozinheira

Fonte: Lista nominativa de habitantes de Cachoeira do Campo (1831).

Em 1831, Domingos Leite da Cruz era o chefe de um domicílio onde aparecia como um indivíduo branco que comandava uma família em que todos os demais membros eram pardos. Em 1838, o registro da qualidade dos membros da família modificou-se e todos se deslocaram, aparecendo com a mesma qualidade atribuída ao chefe:

13 Isso pode ser tomado como uma confirmação da exclusão das mulheres do universo da leitura, como indicava claramente a Lei n. 13 que, em 1835, estabeleceu a obrigatoriedade da instrução elementar para o sexo masculino e apenas sugeriu que deveria ser incentivada a criação de escolas para as mulheres. Por outro lado, também revela que essas mulheres que eram chefes de domicílio já apresentavam uma compreensão sobre a importância da alfabetização, pois, embora não frequentassem o universo letrado, investiam para que seus filhos do sexo masculino dominassem essa habilidade.

14 Em uma amostragem pequena como esta, a representação percentual deve ter o seu significado relativizado, mas gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que as crianças que mudaram seu *status* racial representam 21% dos domicílios que apareceram como pardos, em 1831.

FIGURA 5
DOMICÍLIO DE DOMINGOS LEITE DA CRUZ EM 1838

Habitantes	Qualidade	Cond.	Idad	Estado	Alfabet	Nac.	Ocupação
Domingos Leite da Cruz	Branco	Livre	58	Casado	Sim	.....	Lavra, extração, mina, minerador
Maria Angélica da Silva	Branco	Livre	50	Casado	Sim	...	...
Maria Angélica	Branco	Livre	24	Solteiro	Sim	...	...
José Leite da Cunha	Branco	Livre	23	Solteiro	Sim	...	Areio, toca gado, camarada de tropa
João Leite da Cunha	Branco	Livre	21	Solteiro	Sim	...	Lavra, extração, mina, minerador
Francisco Leite	Branco	Livre	18	Solteiro	Sim	...	Lavra, extração, mina, minerador
Tomás Leite	Branco	Livre	16	Solteiro	Sim	...	...
Joaquina Leite	Branco	Livre	14	Solteiro	Sim	...	...
Manoel Leite	Branco	Livre	12	Solteiro	Sim	...	...
Francisco Criolo	Preto	Cativo	24	Solteiro	...	...	...
Ana Casange	Preto	Cativa	14	...	...	Casange	...

Fonte: Lista nominativa de habitantes de Cachoeira do Campo (1838).

A relação com o processo de escolarização pode ser considerada como um elemento do movimento de mudança na classificação racial do grupo. Podemos afirmar isso à medida que constatamos que todos os indivíduos livres foram assinalados como alfabetizados, inclusive as mulheres. No entanto, é preciso reconhecer que havia outros elementos que operaram nesse deslocamento. Entre eles, destaca-se a estabilidade do grupo familiar, composto por um casal acompanhado de seus filhos. Isso fica claro no documento quando verificamos o padrão tradicional de registro dos membros de uma família, em que temos em primeiro lugar os cônjuges e em seguida seus filhos, apresentados por ordem de idade.

Há indícios que apontam para uma mudança de *status* profissional dos membros do grupo, isso porque Domingos Leite da Cruz apareceu como pedreiro, em 1831, e depois como minerador. Podemos dizer que a atividade de mineração aparece de forma relativamente organizada à medida que constatamos que esse era o ofício de quatro membros do domicílio, que, possivelmente, atuavam de forma conjunta no exercício desta atividade.¹⁵

Situação semelhante encontramos na unidade chefiada pelo comerciante Manoel Guerra:

FIGURA 6
DOMICÍLIO DE MANOEL RODRIGUES GUERRA EM 1831 E 1838

REGISTRO DE 1831						
Habitantes	Qualidade	Condição	Idade	Estado	Ocupação	
Manoel Guerra	Pardo	Livre	56	Casado	Negocio de molhados	
Francisca Bernada	Pardo	Livre	54	Casado	Costureira	
Maria	Pardo	Livre	12	Solteira	Costureira	
Antonio	Pardo	Livre	11	...	Na escola de primeiras letras	
Antonio	Preto	Cativo	50	Solteiro	Cozinheira	
Antonio	Preto	Cativo	16	Solteiro	Cultiva o quintal	

REGISTRO DE 1838							
Habitantes	Qualidade	Condição	Id.	Estado	Alfabetizado	Nacionalidade	Ocupação
Manoel Rodrigues Guerra	Branco	Livre	63	Casado	Sim	...	Negociante de animais
Francisca Bernada	Branco	Livre	61	Casado	Não	...	...
Antonio Rodrigues Guerra	Branco	Livre	19	Casado	Sim	...	Negociante de animais
Maria Augusta	Branco	Livre	17	Casado	Não	...	...
Francisca Roberta	Branco	Livre	9	Solteiro	Não	...	...
Antonio Batista	Pardo	Livre	21	Solteiro	Não	...	Ferreiro
Antonio	Pardo	Livre	30	Solteiro	Não	...	Ferreiro
Vitorino Benguela	Preto	Escravo	50	Solteiro	...	Benguela	...
Miguel Congo	Preto	Escravo	60	Solteiro	...	Congo	...
Antonio Congo	Preto	Escravo	20	Solteiro	...	Congo	...
Antonio Manoel	Pardo	Escravo	15	Solteiro	...	...	...

Fonte: Lista nominativa de habitantes de Cachoeira do Campo (1831, 1838).

15

A ausência de estabilidade no uso das categorias raciais pode também ser percebida em relação ao escravo Francisco, que, no primeiro registro, apareceu como pardo, para logo em seguida, em 1838, aparecer como preto, tendo ainda o acréscimo de crioulo ao seu nome.

Nesse domicílio, temos elementos semelhantes aos que operaram no deslocamento anterior: casamento reconhecido como legítimo, homens alfabetizados e a consolidação de uma atividade profissional exercida de forma coletiva. A diferença mais significativa encontra-se na ampliação do número de membros do domicílio e na duplicação da quantidade de escravos, que eram dois e passaram a ser quatro.

Houve ainda a inserção de dois indivíduos que provavelmente eram agregados, pois não possuíam o mesmo sobrenome dos membros do grupo, foram apresentados após uma criança da família e antes dos escravos. A condição de agregado torna-se ainda mais evidente quando consideramos que esses indivíduos foram classificados em outro grupo racial, ou seja, enquanto todos os membros da família foram classificados como brancos, eles foram classificados como pardos.

Nesse domicílio encontramos os procedimentos comuns de classificação social/racial utilizados em Minas Gerais, no século XIX. Dessa forma, os membros da família foram deslocados para um grupo racial distante dos escravos, ou seja, foram apresentados como brancos, enquanto os escravos foram assinalados como africanos/pretos e, aquele que nasceu no Brasil, como pardo.¹⁶ Há uma distância entre a classificação racial dos indivíduos livres e dos escravos e também uma hierarquia entre os livres, pois enquanto os membros do grupo familiar foram apresentados como brancos, os agregados, que possuíam relações de dependência com o núcleo familiar, foram classificados como pardos, ou seja, designação que chegava a os igualar a um dos escravos do domicílio.

Portanto, o domicílio chefiado por Manoel Rodrigues Guerra apresentava as diferentes condições utilizadas para a mudança de *status* de pardo para branco. Nesse caso, temos um grupo que dá mostras evidentes de estabilidade familiar, inclusive com o registro de dois casamentos, e também de “elevação” do ponto de vista econômico. Em meio a essas variáveis, o registro da condição de alfabetizado dos homens do domicílio pode ser tomado como um elemento que atuava em conjunto com os demais na “elevação” do *status* social/racial do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conexões entre educação e escravidão são pouco consideradas pela historiografia brasileira. Em geral, considera-se a interdição dos escravos de frequentarem escolas como elemento primordial desta relação e como eixo central de estruturação das abordagens. Como consequência disso, temos um nível de problematização muito baixo da relação entre os processos educacionais e a instituição social que teve maior peso no desenvolvimento da sociedade brasileira até o século XIX.

16

A lista nominativa de 1838 não fez uso do termo crioulo; isso pode ser justificado pelo uso da nacionalidade para registrar os escravos que haviam nascido na África. Dessa forma, não era necessária a utilização de um termo específico para marca a distância entre os que nasceram no Brasil e os africanos, pois isso estava contido na própria lista através do campo nacionalidade.

A escravidão foi elemento preponderante na construção do significado de vários elementos ligados à sociedade brasileira. Dessa forma, é preciso considerar uma relação mais efetiva entre esta instituição e a educação. As formas de relação entre classificação racial e escolarização podem ser apontadas como uma possibilidade de articulação entre estas duas dimensões.

No entanto, é preciso considerar que construímos uma análise que utilizou a comparação dos documentos relativos a um distrito de Minas Gerais. Isso indica um limite para o alcance dos resultados que apresentamos. Porém, quando consideramos o conjunto das pesquisas que vêm aprofundando o estudo das relações raciais no século XIX, podemos projetar os resultados da análise no sentido de reafirmar o padrão de mudança das classificações raciais utilizadas em relação à população negra associado à escolarização como elemento constitutivo desse processo.

Isso pode ser afirmado tendo como referência os casos que apresentamos em que houve a mudança de *status* de indivíduos que a partir de alguns atributos sociais, entre eles a alfabetização, modificaram sua posição dentro da estrutura de classificação racial. Esse fenômeno ocorreu sempre com a mudança da condição de pardo para branco, nunca no sentido contrário.

No século XIX, o *status* racial dos indivíduos era algo variável e a mudança podia ocorrer em todas as direções. Mas, considerando os procedimentos de análise que mobilizamos, o mais comum era a definição dos negros escolarizados como pardos. Esse era o termo usual para designar os negros que estabeleceram relações com as escolas. Podemos encontrar, ainda, pardos que passaram para condição de brancos quando identificamos a conjunção de escolaridade com outros fatores que agregavam valor social.

O século XIX foi um período marcado pelo discurso da escola como elemento fundamental no processo de civilização da população. Civilizar era um campo polissêmico que adquiria seu significado a partir dos sujeitos aos quais era dirigido. Um dos seus significados mais profundos foi produzido a partir da sua utilização como dispositivo de controle sobre a população negra livre, que deveria ser afastada das influências da cultura africana que circulava no país. Dessa forma, a eficácia da escolarização deveria se materializar na alteração do *status* racial que deveria operar uma mudança que significaria uma filiação à vida e ao mundo representado pelos brancos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BERGAD, Laird W. *Escravidão e história econômica: demografia de Minas Gerais (1720-1880)*. Bauru: Edusc, 2004.
- BOTELHO, Tarcísio R. Estratégias matrimoniais entre a população livre de Minas Gerais: Catas Altas do Mato Dentro, 1815-1850. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAI, 14., 2004. Caxambu: Abep, 2004. 1 CD.
- CHALHOUB, Sidney. *A força da escravidão: ilegalidade e costumes no Brasil oitocentista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 157-189.
- FONSECA, Marcus V. *População negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX*. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- LEMOS, Afonso de. Monografia da freguesia de Cachoeira do Campo. *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte: APM, 1941.
- LIMA, Ivana Stolze. *Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: o significado da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- PAIVA, Clotilde Andrade. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. 1996. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

FONTES DE PESQUISA

- MINAS GERAIS, Cachoeira do Campo. *Lista nominativa dos habitantes de Cachoeira do Campo, 1831*. Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População. Rolo 01, caixa 01, pacotilha 09. Documentos microfilmados.
- MINAS GERAIS, Cachoeira do Campo. *Lista nominativa dos habitantes de Cachoeira do Campo, 1838*. Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População. Rolo 06, caixa 03, pacotilha 17. Documentos microfilmados.
- MINAS GERAIS, Ouro Preto. *Livro das Leis mineiras*. Ouro Preto (1835-1883). Arquivo Público Mineiro.

MARCUS VINÍCIUS FONSECA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil; Professor Adjunto II do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil
 mvfonseca@ichs.ufop.br

GÊNESE DE UMA ESCOLA CATÓLICA E ESTRATÉGIAS FEMININAS NO MARANHÃO NOVECENTISTA

MARIA APARECIDA CORRÊA CUSTÓDIO

RESUMO

O artigo apresenta os contextos de criação da Escola Santa Teresinha, a instituição particular mais antiga de Imperatriz (MA), fundada pelas capuchinhas brasileiras em sintonia com seus diretores espirituais italianos. O projeto alinhava-se à Reforma da Igreja Católica e favorecia sua política de fomentar a adesão dos fiéis e recrutar novas gerações pela via da educação escolar. Decorreu de um momento crucial para as mulheres religiosas: processo de autonomia administrativa de sua congregação, o que lhes permitiu utilizar estratégias para expandir seus trabalhos. Em termos mais amplos, o presente estudo aponta que, a partir desse campo de observação, se veem vestígios da construção de uma rede educacional organizada pela Igreja no interior maranhense, suprimindo a ação do Estado e implantando escolas elementares com fins religiosos.

Este artigo é resultado de estudos vinculados ao projeto de pesquisa intitulado "Fontes Primárias em História da Educação Sul Maranhense", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - Fapema.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO • ESCOLA CATÓLICA • MULHERES •
MARANHÃO

THE GENESIS OF A CATHOLIC SCHOOL AND FEMALE STRATEGIES IN THE 20TH CENTURY MARANHÃO

ABSTRACT

The article presents the context of the foundation of Santa Teresinha School, the oldest private institution of Imperatriz (state of Maranhão), founded by the Brazilian Capuchin Poor Clares in tune with their Italian spiritual directors. The project was in line with the reform of the Catholic Church and favored its policy to promote faithful adherence and recruit young generations through education. It was the result of a pivotal moment for the religious women: a process of autonomy in their congregation which allowed them to use strategies to expand their work. On the whole, the present study shows that, based on that observation, one can see traces of the construction of an educational network organized by the Church in rural Maranhão, supplementing the work of the State and setting up elementary schools with religious purposes.

HISTORY OF EDUCATION • CATHOLIC SCHOOL • WOMEN •
MARANHÃO

GÉNESIS DE UNA ESCUELA CATÓLICA Y ESTRATEGIAS FEMENINAS EN EL MARANHÃO NOVECENTISTA

RESUMEN

El artículo presenta los contextos de la creación de la Escola Santa Teresinha, la institución religiosa privada más antigua de Imperatriz (Maranhão), fundada por las Hermanas capuchinas brasileñas en sintonía con sus directores espirituales italianos. El proyecto se alineaba a la Reforma de la Iglesia Católica y favorecía su política de fomentar la adhesión de los fieles y reclutar a nuevas generaciones por medio de la educación escolar. Ello fue el resultado de un momento crucial para las mujeres religiosas: el proceso de autonomía administrativa de su congregación, lo que les permitió utilizar estrategias para expandir sus trabajos. En términos más amplios, el presente estudio señala que, desde este campo de observación, se ven vestigios de la construcción de una red educativa organizada por la Iglesia en el interior del estado de Maranhão, supliendo la acción del Estado e implantando escuelas elementales con fines religiosos.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN • ESCUELA CATÓLICA • MUJERES •
MARANHÃO

ESTE ARTIGO APRESENTA PARTE DOS RESULTADOS DE UMA PESQUISA QUE TEVE COMO foco o levantamento, o ordenamento e a constituição de um acervo de fontes primárias para entender e interpretar os contextos de criação, organização e crescimento da Escola Santa Teresinha, a instituição particular mais antiga da cidade de Imperatriz (MA).¹ Como afirma a ex-aluna e escritora imperatrizense Edelvira Marques de Moraes Barros (1984, p. 9):

A cidade era pobre e as dificuldades muito grandes. A manutenção das Irmãs era feita com muita dificuldade. Os móveis da Escola foram improvisados. As carteiras feitas com caixas de querosene, mas tudo se arrumou e o primeiro dia de aula aconteceu no dia 03 de agosto do mesmo ano com externato e internato.

Apesar da precariedade, foi a Escola Santa Teresinha a primeira escola estruturada que, aqui, funcionou. A escola era dotada de salas de aulas, sala de prendas domésticas, capela, área de recreação, banheiros, lavanderia, rouparia, refeitório, dormitório e outros.

Com este estudo, espera-se recuperar parcela da história da educação sul-maranhense e contribuir com a incipiente historiografia de congregações religiosas femininas nascidas no Brasil. Por essa razão, a linha teórico-metodológica adotada privilegiou a análise não somente da constituição do estabelecimento, mas também da trajetória das

1

As fontes manuscritas da Escola Santa Teresinha foram capturadas e cedidas pelo Grupo de Estudos Cultura Escolar, Práticas Curriculares e História da Disseminação dos Saberes Escolares, da Universidade Federal do Maranhão - CEPCHASES-UFMA.

freiras que fundaram e dirigem até a atualidade – as Irmãs Missionárias Capuchinhas –, considerando a relevância, para a história da educação, de estudos sobre o cotidiano e os contextos que envolvem os agentes educacionais, e não apenas a história das instituições que estes criam (LEONARDI, 2010; CUSTÓDIO, 2014).²

A iniciativa das capuchinhas de abrir uma escola elementar em Imperatriz, que mais tarde configurar-se-ia na “Santa Teresinha” – como é mais conhecida na cidade – hoje atendendo vários níveis de ensino (da educação infantil ao ensino médio), foi concebida como parte integrante da missão dos padres capuchinhos italianos no Maranhão, a quem elas se atrelavam, pois sua congregação fora fundada por eles na cidade de Belém do Pará, em 1904 (SILVA; CASTRO, 2004). Cumpre dizer que o projeto foi idealizado pelo frei João Pedro de Sexto São João (atualmente em processo de canonização), que recrutou leigas cearenses da Ordem Terceira de São Francisco de Assis para constituir o grupo fundador, que contava ineditamente com uma mulher afrodescendente, exceção à regra da maioria das congregações religiosas que, acatando as recomendações da Igreja, proibia o ingresso de mulheres negras (BEOZZO et al., 2009).

Para além da política missionária dos capuchinhos, na Idade Moderna, com o advento da Reforma, a Igreja Católica fomentou sobremaneira a adesão de seus fiéis para evitar a migração para o protestantismo.³ No Brasil, na segunda metade do século XIX, os bispos já estavam preocupados, de um lado, com o avanço do protestantismo e, de outro, com a reforma do catolicismo. Essas são algumas das razões que explicam o investimento na vinda de congregações religiosas para o país e o apoio àquelas nascidas aqui, preferencialmente, para atuar na instrução da juventude por meio da fundação de colégios, o que permitiria o recrutamento e a manutenção da adesão das novas gerações (HILSDORF, 1977; WERNET, 1987).⁴

Assim, a *novel* congregação feminina estaria realizando uma missão alinhada aos porta-vozes da Igreja nas terras maranhenses, os padres capuchinhos, que na época muito se importavam com a penetração e o estabelecimento do protestantismo e das “tendas espíritas” nas cidades de São Luís, Pinheiro, Pedreiras, Barra do Corda, Caxias, Carolina, Grajaú, Imperatriz e outros locais – sem contar o “espírito maçônico” que encontrava adeptos entre a elite maranhense. Para combatê-los valiam as missões, a instrução e a catequese (NEMBRO, 1955, p. 35-46).

Notável é que esse embate estava presente no imaginário e nas práticas religiosas dos agentes católicos de Imperatriz e atravessou décadas, como mostra o livro de tomo da paróquia Santa Teresa d’Ávila, primeira igreja da cidade, dirigida pelos capuchinhos italianos quando as capuchinhas brasileiras fundaram a Escola Santa Teresinha, o que explica a proximidade física e a relação direta entre igreja e escola.

Em 1930, durante as “Santas Missões”, segundo o relato do vigário, “o pequeno grupo de protestantes achava-se bem humilhado diante do

² Para cobrir essa dimensão, foram apreendidos materiais do Arquivo Histórico da Casa Geral das Irmãs Missionárias Capuchinhas, localizado em Fortaleza (CE), especialmente subsídios que registram a memória da congregação e de seus colégios, os quais podem ser considerados fontes primárias impressas.

³ O conceito de adesão *versus* migração é extraído do pensamento de Certeau (2010, p. 23-40): “As instituições produzem hoje mais emigrados do que meios-soldos”. Por que migram? Parece ocorrer uma “recusa da não significação”, ou seja, as instituições e as representações teriam se tornado “não críveis”.

⁴ A Reforma (protestante) e a Contrarreforma (católica) constituem um dos fatores que explicam o interesse subitamente aumentado pela formação de jovens no período da Renascença, quando católicos e protestantes passaram a disputá-los e a educação era a principal arma desse combate (DEBESSE, 1977).

muito povo que frequentava a igreja e que tomava frente nas procissões”. Em 1932, na procissão de encerramento do mês mariano, um “ministro protestante” queria estampar um cartaz com “dizeres protestantes”, mas foi detido pelo delegado de polícia. No mesmo ano, surgiram querelas entre o juiz de direito e o grupo de um suposto complô (padre, prefeito e delegado) contra dois ingleses (“ministros protestantes”) que evangelizavam no município. A opinião pública ficou dividida e se manifestou por meio de abaixo-assinados, com exceção dos “principais de Imperatriz”, que ficaram “indiferentes”, não se aliando aos católicos “por medo do juiz” (LIVRO DE TOMBO DA PARÓQUIA SANTA TERESA D’ÁVILA, p. 19, 28, 30-31).

Em 1956, seria a vez de as freiras escreverem, indicando a permanência da mesma questão:

Com muito prazer, demos uma longa caminhada, a fim de abrir um centro catequético no lugar denominado de “Boca da Mata”, distante da cidade onde a maior parte dos habitantes são protestantes. Matriculamos 44 crianças. Temos verificado o aumento de crianças. Contamos na segunda visita a este lugar 56 crianças sem contar os adultos que também participam do ensino de catecismo. (LIVRO DE TOMBO DA ESCOLA SANTA TERESINHA, v. 2, p. 50-51)

Nesse contexto, as estatísticas paroquiais da década de 1930 (período de implantação da Escola Santa Teresinha), apresentadas na Tabela 1, induzem a pensar que, aparentemente, os padres não teriam razões para se inquietarem com o pequeno número de protestantes do lugar, uma vez que os católicos eram maioria absoluta. Entretanto, apesar da hegemonia católica, o protestantismo não chega a ser extirpado, o que possivelmente incomodava a hierarquia do catolicismo. Por outro lado, eles poderiam se alegrar com a suposta perda de adeptos do espiritismo? Ou, o que é mais provável, as pessoas que praticavam essa religião não haviam se declarado?

TABELA 1
SISTEMATIZAÇÃO DOS RELATÓRIOS PAROQUIAIS DE IMPERATRIZ-MA - 1931-1936

PERÍODO	N. CATÓLICOS	N. PROTESTANTES	N. ESPÍRITAS
1931-1932	12.000	30	60
1932-1933	12.000	35	60
1933-1934	12.500	25	40
1934-1935	13.000	40	20
1935-1936	13.500	35	18
1937	13.500	50	15

Fonte: Livro de Tombo da Paróquia Santa Teresa d’Ávila (p. 29, 37, 42, 46, 48 e 51).

De qualquer forma, uma das saídas para esse combate parecia ser a de investir na escolarização e na formação religiosa de crianças e jovens. Nesse sentido, a Escola Santa Teresinha é exemplar. Mas, antes de abordar essa questão, é preciso discutir a função socioreligiosa dessa escola.

FUNÇÃO SOCIORRELIGIOSA DA ESCOLA

Do ponto de vista sociocultural, a Escola Santa Teresinha atenderia aos anseios de escolarização da população com maior poder aquisitivo da cidade de Imperatriz e região. Prova disso é a constante alusão a “pessoas de destaque” da sociedade, pais e parentes de alunas e alunos e, ainda, autoridades civis (prefeito, juiz, etc.), que povoam os livros de tomo da escola quando estes relatam rituais de encerramento do ano escolar, formaturas, cerimônias religiosas prestigiadas pelos alunos e cortejos à superiora geral quando ela visitava a comunidade escolar.

Embora não se tenha tido acesso aos livros de matrículas, pelos salteados “mapas paroquiais” constata-se que, na fase de implantação, a maior demanda da escola era para o regime de externato feminino: 69 meninas (1930); 44 (1933); 65 (1934); 62 (1935); 54 (1936); 47 (1937). Em segundo lugar, vinha o externato masculino: 36 meninos (1930); 42 (1933); 4 [?] (1934); 36 (1935); 29 (1936); 22 (1937). No internato feminino foram atendidas somente seis alunas em 1930-1933, sete em 1934-1935, nove em 1936 e 11 em 1937 (LIVRO DE TOMBO DA PARÓQUIA SANTA TERESA D’ÁVILA, p. 22, 37, 42, 46, 48, 51).

Como fazem muitos colégios católicos, às crianças pobres seriam reservadas algumas bolsas de estudos: em janeiro de 1950, a superiora geral iria a Roma verificar o processo de aprovação de sua congregação pelo Vaticano e, precisando levar um álbum de fotografias dos trabalhos realizados pelas irmãs, solicitou o envio de fotos de pessoas atendidas, entre as quais “alunas indigentes”. No final do mesmo ano, a superiora escreveria às congregadas: “Em nosso Educandário, graças a Deus, [há] um bom número de matrículas gratuitas, caridade esta que devemos fazer em vistas muito elevadas. Tenhamos o objetivo de fazer bem às alunas” (LIVRO DE TOMBO DA ESCOLA SANTA TERESINHA, v. 2, p. 22).

A escola também supriria as lacunas educacionais deixadas pelo Estado, em especial no interior, que se via prejudicado pela insuficiência e precariedade do sistema público de ensino.

É preciso lembrar que, tal como muitas províncias brasileiras, o Maranhão chegara à República com graves problemas sociais e econômicos, pois a “Monarquia legou à República” um estado “anêmico e cheio de dívidas” (FERNANDES, 2003, p. 48). A questão agrava-se quando se pensa na grandeza territorial e na simultânea falta de infraestrutura que impedia a mobilidade das pessoas entre as cidades, a capital

maranhense e as demais regiões do país, dificultando as transações comerciais e afetando o desenvolvimento de vários setores, inclusive das escolas de primeiras letras, esclarece Fernandes.⁵

Nesse sentido, em 1864, foi promulgada uma lei provincial que criava cadeiras de primeiras letras para meninos e meninas, mas houve muitas dificuldades para se efetivar essa legislação, tais como atrair e encontrar candidatos aptos para os concursos do interior e mantê-los nas cadeiras para as quais eram designados, pois o grande desejo dos professores era trabalhar na capital. Por esse motivo, depois da nomeação, eles geralmente pediam transferência para vilas próximas de São Luís, esperando chegar ao destino almejado; outros solicitavam exoneração, talvez desmotivados também pela baixa remuneração (CRUZ, 2012, p. 18-27).

Para se ter uma ideia da grave situação que assolava algumas regiões do interior, em Imperatriz (local de difícil acesso naqueles tempos e distante de São Luís), o primeiro concurso para a cadeira masculina foi realizado em 1866. Porém, somente em 1871 houve um professor que, de fato, lecionou com “relativa estabilidade” até 1875. De 1876 a 1883, ocorreu um verdadeiro “desfile de professores interinos”; em 1884, um professor foi aprovado em exame e provido na cadeira; após essa data os relatórios de presidentes da província não trazem mais nenhum registro sobre essa questão. Nos primórdios republicanos, um professor foi nomeado interinamente em 1896, mas pediu exoneração em 1898; em 1901, outro professor interino também solicitou exoneração (CRUZ, 2012).

Assim, nas regiões interioranas percorridas pelos capuchinhos italianos no final do século XIX e início do XX, a carência de instrução era patente e o analfabetismo representava uma barreira para a catequese, fazendo com que eles chegassem aos lugares e edificassem uma igreja e uma escola – ou uma igreja e uma escola funcionando dentro dela –, iniciativa repetida nos estados do Piauí, Ceará e Pará, conforme atesta a historiografia da ordem (NEMBRO, 1955, 1957, 1998). Na verdade, os freis construía escolas, pequenas enfermarias, estradas, etc., fazendo de tudo um pouco e exercendo ofício de professores, médicos, farmacêuticos, engenheiros e pedreiros.

5

O livro de Fernandes, *Administrações maranhenses*, publicado em 1929, é um clássico da literatura regional e apresenta um repositório de informações muito bem documentadas que possibilitam uma visão abrangente da conjuntura maranhense do período.

FIGURA 1

SALA DE AULA NA IGREJA DE PARANÁIBA (PI) – S.D., C. SÉC. XX



Fonte: Arquivo Histórico dos Padres Capuchinhos de São Luís (MA).

Evidentemente, a prioridade dos frades não era a educação escolar, mas eles consideravam que, para realizar a missão catequética, era preciso instruir o povo. Essa ideia, implícita no pensamento capuchinho (feminino e masculino) em relação à sua missão no Maranhão e nos territórios vizinhos, segundo depoimentos informais de religiosos dos arquivos históricos visitados, foi materializada por meio da criação de “pequenas escolas religiosas”, que podem ser entendidas na mesma acepção trabalhada por Hilsdorf (2006), quando analisa a educação rudimentar na Europa dos séculos XVI e XVII: trata-se de uma escola com fins religiosos.

Portanto, essa tese vem de longa data na história da educação, que reúne vários exemplos de iniciativas desse tipo, a começar pelos movimentos populares heréticos: John Wycliffe (1320-1384), na Inglaterra, e Jan Hus (1374-1415), na Boêmia (parte da atual República Tcheca), contribuíram com a difusão da instrução com fins religiosos – aprender a ler para ler a Bíblia sem a mediação do clero. Nessa linha, o reformador Lutero (1483-1546) promoveu a luta pela instrução popular, que se intensificou e radicalizou na Alemanha, apelando às autoridades para investir no ensino público e recomendando ensino obrigatório (EBY, 1962; MANACORDA, 1989).

Da parte dos católicos, confrarias da Doutrina Cristã ministravam catequese e ensinavam as crianças a ler desde o início do século XVI, fazendo surgir congregações docentes no final desse século. Essas confrarias passaram a contar com o apoio do Concílio de Trento (1545-1563), já que as pequenas escolas populares podiam garantir não somente a

difusão, mas também a conservação da doutrina conciliar, algo importante para combater a reforma protestante (HILSDORF, 2006).

No Maranhão, as pequenas escolas populares dos capuchinhos – do ponto de vista das estratégias dos religiosos – também ajudariam a implantar o catolicismo romanizado e a combater protestantes e espíritas.⁶ Testemunho disso é o registro paroquial de 10 de julho de 1930: o frei Thomaz de Stezzano, voltando de uma visita a Porto Franco, situado nas proximidades de Imperatriz, teria observado que:

O Protestantismo pregado nessa cidade por dois ministros (Thaudre e Natividade) não faz prosélitos entre as pessoas grandes, mas principal perigo está na escola protestante que é frequentada por filhos de muitas famílias que se dizem católicas, de modo que se faz urgente a ereção de uma escola católica gratuita para impedir o progresso do protestantismo.

Porto Franco minado durante muitos anos pelo espiritismo e ultimamente dominado por uma aula protestante, mais do que Imperatriz, precisa de Santas Missões. (LIVRO DE TOMBO DA PARÓQUIA SANTA TERESA D'ÁVILA, p. 18-19)

Para dar conta de tais façanhas, os capuchinhos – deliberadamente – estabeleceram parceria com as capuchinhas nos sítios cobertos pela missão; às vezes delegando às irmãs tarefas catequéticas e educacionais; outras vezes apoiando a inserção delas em lugares onde eles já estavam atuando.

Essa última prática parece ter sido o caso de Imperatriz, com base nos indícios e contextos de criação da Escola Santa Teresinha que se tornou emblemática, pois seus processos ocorreram em uma fase crucial para as capuchinhas: autonomia administrativa da congregação em relação aos seus padres-tutores e decorrente utilização de práticas estratégicas para promover o crescimento de sua corporação.⁷

CONTEXTOS DE CRIAÇÃO DA ESCOLA SANTA TERESINHA

Os contextos de instalação das capuchinhas na cidade de Imperatriz e a respectiva fundação de uma escola elementar remetem a um momento em que a congregação passava por um relevante processo de emancipação e de expansão de suas atividades permeado pelas questões de gênero. Além disso, esse processo é um exemplo de que a preservação da memória de uma congregação ou de uma instituição criada por ela é construída historicamente e reconstituída de acordo com interesses em pauta de seus atores sociais.

⁶ Utiliza-se neste estudo o conceito ceriteusiano de estratégia: "são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder [a Igreja; a congregação] elaboram lugares teóricos - sistemas, doutrinas e discursos totalizantes - capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem" (CERTEAU, 2009, p. 93).

⁷ Trabalha-se segundo a perspectiva do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989): das fontes utilizadas, apreendem-se indícios que, à primeira vista, parecem imperceptíveis se seus pormenores ou pistas mínimas não são cuidadosamente perseguidos e examinados à luz de uma literatura especializada.

Diz o primeiro livro de tombo da Escola Santa Teresinha (v. 1, p. 1) que:

Aos 24 de Julho de 1926 chegaram a esta cidade de Imperatriz as venerandas Irmãs Judith Maria de Fortaleza, Agueda Maria de S. José e Eleonora Maria de Quixeramobim, destinadas pela Santa Obediência a fundarem uma casa religiosa e uma escola para alunos de ambos os sexos.

A data de chegada das irmãs à cidade de Imperatriz e de fundação da escola é uma questão controversa, já apontada por Cruz (2012, p. 53). Como se viu no fragmento citado, consta que as irmãs chegaram à cidade de Imperatriz em 24 de julho de 1926, e no dia 3 de agosto do mesmo ano “abriu-se a matrícula da Escola ‘Santa Teresinha do Menino Jesus’”.

O primeiro livro historiográfico da congregação, *Subsídios históricos*, também considera essa data e salienta que a ideia de fundar a referida escola foi discutida em 1922, por ocasião da criação da Prelazia de Grajaú (organismo eclesiástico que presidia os trabalhos dos capuchinhos no interior do Maranhão), mas operacionalizada somente em 1926: “Não obstante todo o empenho de Dom Roberto, somente quatro anos depois nossas Irmãs chegaram a Imperatriz” (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS, 1976, p. 240).⁸

Entretanto, os materiais produzidos pela equipe de irmãs, ex-alunos e professores da escola mencionam que elas chegaram à cidade de Imperatriz em 1924 e logo em seguida fundaram a escola. Esses escritos foram publicados em ocasiões comemorativas, fazendo coincidir a data de fundação da escola com a data de elevação, para município, da então chamada Vila Nova da Imperatriz.

A começar pelo subsídio publicado por ocasião da comemoração dos 60 anos de existência da escola, a ex-aluna Edelvira Marques de Moraes Barros diz que: “A 22 de abril de 1924, a Vila de Imperatriz torna-se cidade. No mesmo ano, no dia 14 [?] de julho as IRMÃS MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS fundam a Escola Santa Teresinha do Menino Jesus” (BARROS, 1984, p. 9, destaques da autora). Na mesma linha, a *Revista do Centenário* da congregação (2004) publicou dois artigos que afirmam que a Escola Santa Teresinha foi fundada em 1924; mas, em outro texto que ilustra a “presença das capuchinhas nas escolas”, há a seguinte legenda: “Escola Santa Teresinha; Fundada em 24 de julho de 1926”.

Por sua vez, o livro comemorativo dos 80 anos da escola afirma que:

No dia 24 de julho de 1924, a bordo da pequena lancha denominada Boa Nova, chegam a Imperatriz as missionárias capuchinhas [...] Vieram a convite de Dom Roberto Júlio Colombo de Castellanza, bispo da Prelazia de São José de Grajaú.

8 Uma prelazia rege-se por estatutos elaborados pela Santa Sé e é presidida por uma autoridade eclesiástica nomeada pelo Vaticano. É criada para promover a distribuição de padres dentro de determinada região, a fim de facilitar a realização de trabalhos pastorais e missionários (CDC, cân. 294-295).

Inicialmente, as irmãs se instalaram na Rua Grande (atual rua Frei Manoel Procópio), nº 190, numa casa desocupada de uma senhora que se encontrava na cidade de Marabá. As aulas começaram a ser ministradas nessa casa no dia 3 de agosto de 1924, com apenas dez dias de presença das irmãs na cidade. (SILVA; CASTRO, 2004, p. 26-27)

Estranhamente, esse livro traz o depoimento de uma das fundadoras da escola, a irmã Júlia Maria, que em um dos excertos diz: “Apesar de minha vista não me ajudar, venho com muito pesar dizer não ser possível satisfazer-lhe o pedido, visto não ter comigo nenhuma foto daquele tempo (1926)” (SILVA; CASTRO, 2004, p. 84).

Se for possível discutir essas controvérsias, pode-se dizer que – estrategicamente – o livro de Castilho (2004), que faz uma revisão histórica dos 100 anos da congregação utilizando uma abordagem que privilegia as questões clássicas da história institucional com base cronológica, não menciona a criação dessa escola quando se refere aos períodos de 1918 a 1924 e de 1924 a 1929.

No entanto, dessa obra apreende-se um indício relevante que chama a atenção. O ano de 1924 é um marco importante na história dessas irmãs, pois é realizado o seu primeiro “capítulo geral” e constituído o primeiro governo geral da congregação, configurando o instituto como uma “congregação com superiora geral”, cujas casas ou sucursais estariam sob o comando de uma gerência central, modelo de vida religiosa existente na Europa desde o século XVII (LANGLOIS, 1984).⁹

Como é de praxe nessas ocasiões, após o capítulo (realizado em 29 de outubro de 1924), o superior dos missionários capuchinhos entregou à nova superiora geral um balancete e uma lista das “fraternidades” (casas de irmãs) e das escolas existentes até essa data. Nesse documento não consta a escola de Imperatriz, contrariando os materiais que dizem que a “Santa Teresinha” teria sido fundada em 3 de agosto de 1924:

Nome: Congregação das Irmãs Terceiras Regulares Capuchinhas de São Francisco.

Fraternidades: 6 – Santa Cruz, no Anil [São Luís]; Orfanato Santa Luzia, em São Luís; São José da Providência, em Barra do Corda; Educandário Sagrada Família, em Grajaú; Educandário Jesus, Maria e José, em Turiacu e Instituto de Assistência à Infância, em Fortaleza.

Escolas: 5; Hospital: 1 (Instituto de Assistência à Infância) (CASTILHO, 2004, p. 65, grifos da autora).

Como se verificou, o excerto do livro de Tombo, citado no início deste tópico, narra que as irmãs foram encarregadas de uma missão

⁹ “Capítulo geral” é uma assembleia convocada por determinado período de tempo para refletir e decidir questões de extrema importância para a organização de uma instituição religiosa. Foi introduzido pelos monges cistercienses e estendido a todas as ordens e mosteiros pelo IV Concílio de Latrão, em 1215.

religiosa e escolar que, provavelmente, atendia à perspectiva de expansão de sua congregação em sintonia com os trabalhos dos frades capuchinhos na já mencionada Prelazia de Grajaú (nesse momento, para eles interessava ampliar as atividades catequéticas no interior do Maranhão e as irmãs eram suas parceiras nesse projeto).

Considerável é que a parceria entre missionárias e capuchinhos, construída na origem da congregação, ganhava um novo formato no período por iniciativa dos próprios capuchinhos: frei Roberto, bispo da Prelazia de Grajaú, e frei Estêvão, superior da missão dos capuchinhos no Maranhão durante vários mandatos, “desejavam que as Irmãs tivessem sua autonomia e, de acordo com suas próprias palavras: ‘dar um cunho próprio e maior desenvolvimento à Congregação’” (CASTILHO, 2004, p. 61). Lendo esse pensamento na contramão, pode-se imaginar que não se tratava propriamente de emancipar as mulheres religiosas, mas sim assegurar a continuidade de uma “obra” de utilidade eclesial.

De qualquer forma, como se acenou, o ano de 1924 é um divisor de águas na história dessas irmãs, pois, depois do capítulo geral e da eleição de um governo feminino, elas prescindiram da tutela direta dos capuchinhos e o instituto passou a ser de “direito diocesano”, ou seja: aprovado pela Igreja diocesana, devia prestar obediência ao bispo de São Luís, onde as irmãs estabeleceram sua sede geral na época. Assim, elas conquistaram autonomia financeira e administrativa em relação aos padres, abrangendo os seguintes aspectos:

- A partir de agora, as Irmãs dependerão financeiramente de suas respectivas Superiores locais, e todas da Superiora Geral.
- Devem fazer a administração e registro de seus próprios bens financeiros.
- A ajuda financeira para a manutenção dos Colégios dada pelo Governo Estadual ou Municipal passará a ser administrada pelas Irmãs.
- Os Frades, a partir desta data, ajudarão somente no que diz respeito à assistência espiritual, exceto quando trabalharem para as Paróquias, junto aos missionários.
- Compete à Superiora Geral aceitar ou não as candidatas.
- [...] a Missão [dos padres] poderá dar alguma ajuda financeira à Casa do Noviciado. (CASTILHO, 2004, p. 66, marcadores da autora)

Analisando o que Castilho não diz, mas permite suspeitar, pode-se supor como teriam sido as relações sociais entre as irmãs e os capuchinhos antes de 1924, de acordo com suas distintas posições de padres e de freiras dentro da Igreja Católica, cortadas pelas questões de gênero. Vale salientar que no tempo primordial da congregação há

consideráveis rastros do controle dos padres sobre as irmãs, tais como a “recomendação” de receber apenas candidatas de “cor branca”, regra que chama a atenção, pois uma das fundadoras era negra (LIVRO DE TOMBO DO INSTITUTO DOS ÍNDIOS DE BARRA DO CORDA, v. 2, p. 71). Seja por conta da apropriação dessa prescrição, na linha de se tornar semelhante àquilo que se absorve, conforme explica Certeau (2009) sobre as maneiras de empregar um produto instituído – no caso, uma regra –, seja por conta de outros fatores, nos corredores da Casa Geral das capuchinhas há um belo quadro das fundadoras, mas todas são brancas, isto é, a negra foi embranquecida!

FIGURA 2
AS FUNDADORAS E O FUNDADOR: PINTURA DE IRMÃ ANTONIA MARIA - C. SÉC. XX



Fonte: Foto da autora.

É bom lembrar que naquele período, e também em épocas recentes, cabia aos padres elaborar o saber teológico, orientar a vida espiritual das mulheres e ditar as regras da vida das freiras (ROSADO-NUNES, 1997, p. 482). Mas, de 1924 em diante, na congregação das missionárias capuchinhas, eles não teriam mais a prerrogativa de administrar bens, salários e recursos humanos. Nesse sentido, a emancipação administrativa dessas mulheres foi relevante para o futuro da congregação; provavelmente o estabelecimento delas em Imperatriz, nas demais cidades

do Maranhão e em outros estados é decorrente desses processos, assim como o considerável aumento de seu efetivo, conforme mostra Castilho (2004, p. 76, grifos e marcadores da autora):

- **Antes da autonomia:** 1904 a 1924 – **40 Irmãs**
- **Depois da autonomia:** 1930 – **83 Irmãs**
1935 – **118 Irmãs**

Certamente ancoradas na perspectiva de conquistar mais autonomia para alargar seus trabalhos e suas congregadas, orientadas por seus diretores espirituais conforme o costume daquele tempo, em 1926 elas fizeram uso de mais uma prática estratégica para conquistar sua emancipação: escreveram ao papa Pio XI, solicitando aprovação pontifícia para a congregação. Na verdade, queriam obter o “Decreto de Louvor” da Santa Sé, decreto de utilidade para a Igreja e requisito para aprovação definitiva de uma congregação pelo pontífice romano.

Por esse intermédio também poderiam prescindir da tutela do bispado de São Luís, considerando-se que as relações com Dom Otaviano Pereira Albuquerque eram tão tensas ao ponto de, durante o capítulo geral de 1928 (que acabou sendo cancelado por causa de uma dúvida em relação à forma de votação de um novo governo geral), ele fazer a seguinte advertência:

O Superior maior da Congregação era o Arcebispo e, na sua ausência, o Vigário Geral da Arquidiocese. Em relação aos frades capuchinhos, falou que deveriam continuar somente no que se referia à direção espiritual [...].

Percebe-se aqui a tensão que havia entre o Sr. Arcebispo D. Otaviano e os frades, devido às Irmãs, que embora sendo diocesanas e estarem sob a jurisdição da Diocese de São Luís e não mais do Superior da Missão – na época Frei Estêvão – não deixavam de recorrer a ele sempre que necessitassem de orientações para tomarem decisões importantes, como alargar o espaço missionário, abrindo novas casas em outros Estados. (CASTILHO, 2004, p. 70)

Percebe-se o acirramento de uma disputa entre os homens eclesiásticos relativa ao poder sobre as mulheres religiosas e sua organização, concebidas como produtoras de práticas de submissão e resignação à vontade de Deus, cujo representante por excelência deveria ser o bispo! Em meio a esse conflito, elas fizeram uso de mais uma estratégia: em 1929, transferiram sua sede geral para Fortaleza (CE), libertando-se das ingerências de Dom Otaviano.

Contudo, como relata a historiadora da congregação, as irmãs tiveram que esperar muito tempo para alcançar a anuência da Igreja

romana, devido “à exigência da Sagrada Congregação sobre o número de Religiosas para obter aprovação pontifícia: no mínimo 100 (cem) Irmãs. E, infelizmente, não chegavam a 80 (oitenta)”. Essa espera durou 32 anos, pois o decreto de louvor só foi promulgado em 1951 e a aprovação definitiva, em 1958 (CASTILHO, 2004, p. 69, 93, 102).

Como no plano das mentalidades as marcas históricas e as práticas se movem na longa duração, os processos emancipatórios desses tempos primordiais conviviam com os resquícios da formação teológica pregada pelos padres capuchinhos em nome da Igreja, pautada na ideia de obediência, princípio teológico que sustenta a teia de relações sociais dentro das organizações religiosas e faz recair sobre as mulheres o maior grau de subordinação.

É assim que se lê o fragmento supracitado da fundação da Escola Santa Teresinha: elas foram destinadas a Imperatriz “pela Santa Obediência”, materializada na voz de comando da superiora geral, mas acordada com o superior da missão dos capuchinhos. Nesse sentido, a presença condutora dos capuchinhos esteve no cotidiano da escola durante muitas décadas, por ocasião de eventos formais, conforme narram os livros de tomo:

Aos 7 e 8 de novembro de 1927: Efetuaram-se os exames na Escola “Santa Terezinha do Menino Jesus”, sob a presidência do Reverendo Superior Frei Querubim de Carpiano [e do] Major Felix Maranhão. O resultado foi satisfatório.

5 de novembro de 1928: Efetuaram-se os exames na Escola Santa Terezinha do Menino Jesus, sob a presidência do Reverendo Frei Querubim, Sr. Manuel Rocha, intendente do município, e Deocleciano Miranda. O resultado foi satisfatório.

3 de novembro de 1930: Efetuaram-se os exames na Escola Santa Terezinha do Menino Jesus, sob a presidência do Reverendo Frei Lourenço Maria de Alcântara. O resultado foi satisfatório, sendo em seguida distribuídos os boletins dos exames finais. (LIVRO DE TOMBO DA ESCOLA SANTA TERESINHA, v. 1, p. 4, 11, 22)

15 de junho de 1947: Iniciaram-se as provas semestrais deste estabelecimento com a presença do Reverendo Frei Pedro e duas moças ex-alunas.

22 de novembro de 1953: Deu-se começo às provas finais dos alunos do Educandário “Santa Terezinha”. Presidiu à mesa o nosso digno Superior Frei Epifânio [...].

1 de dezembro de 1958: Com a presença do Reverendo Padre Superior e as autoridades de nossa cidade, houve a entrega de diplomas às concluintes do curso primário e leitura de notas dos outros cursos. (LIVRO DE TOMBO DA ESCOLA SANTA TERESINHA, v. 2, p. 4, 43, 58)

PRÁTICAS RELIGIOSAS NO TEMPO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

Olhando melhor o que as capuchinhas fizeram a partir do que fizeram com elas naqueles tempos primigênicos, ou seja, inquirindo o sentido da educação que receberam e que ministraram na Escola Santa Teresinha, pode-se apreender vestígios de que ali funcionava, de fato, uma escola com fins religiosos, cuja linha de formação invadia a prática dos ritos religiosos no tempo não escolar. Essa questão é recorrente nos livros de tombo do período, sendo praticamente uma das únicas informações mais detalhadas a respeito da rotina escolar, o que confirma a proposição citada de que a educação religiosa era o acento principal dessa escola. É como confirma Barros (1984, p. 9): “A educação religiosa era matéria especialíssima no Currículo Escolar”.

Tanto é que festas e rituais transbordam nos manuscritos, entrelaçando vida escolar com religião e permitindo flagrar os alunos – seja no estabelecimento escolar, seja na igreja – envolvidos com: devoções marianas, sobretudo no mês de maio; culto ao Sagrado Coração de Jesus, aos santos padroeiros da escola (Santa Teresinha), da congregação (São Francisco de Assis), da juventude franciscana (Santa Rosa de Viterbo), da cidade de Imperatriz (Santa Teresa D’Ávila) e outros da agenda do catolicismo; missas de abertura e encerramento do ano letivo; ritual de “primeira comunhão” junto com crianças da catequese paroquial; comemoração de aniversários, formaturas e bodas sacerdotais e freiráticas; cortejo às autoridades religiosas. Além disso,

[...] para dotar a Escola de equipamentos, as Irmãs recorreram ao teatro, conhecidos como DRAMAS, além da ajuda financeira eles proporcionavam o desenvolvimento dos alunos, e, sobretudo, eram instrumentos vitais da catequese, pois, as peças tinham mensagens cristãs. (BARROS, 1984, p. 9, destaque da autora)

Assim, tão logo chegaram a Imperatriz, as freiras organizaram o primeiro drama (“O sangue que ora”), apresentado pelas alunas de 11 a 14 de outubro de 1926, durante os festejos em homenagem ao santo padroeiro de ordens e congregações franciscanas, São Francisco de Assis. Esse “drama” foi realizado em prol da construção de uma nova igreja matriz e arrecadou 308 mil réis (LIVRO DE TOMBO DA ESCOLA SANTA TERESINHA, v. 1, p. 2).

Vale frisar que essas e outras práticas religiosas ocupam os livros de tombo de 1926 a 1946; de 1947 a 1978 dividem espaço com as práticas cívicas, que passam a ser descritas de forma mais constante. No entanto, nos primeiros anos da escola, ao lado das devoções e rituais católicos, desenrolavam-se cerimônias patrióticas conforme se depreende da avaliação do presidente do Conselho Municipal de Ensino, registrada

no Livro de Visitantes em 1937 (p. 1). Em síntese, ele identificou o estabelecimento como “casa de educação no sentido mais amplo da palavra” e enalteceu o “culto da Pátria e da Religião” que se fazia lá.

Mas, na memória construída pelas freiras nos livros de tombo, era a atmosfera de religiosidade que pairava nessa escola...

Não se pode esquecer que toda e qualquer ação das congregações religiosas do período estava inserida no quadro de reforma da Igreja Católica no Brasil e no mundo. Portanto, as capuchinhas deveriam implantar na Escola Santa Teresinha as novas práticas devocionais promovidas pela romanização do catolicismo.

Em outras palavras, elas deveriam disseminar uma espiritualidade concentrada, sobretudo em torno de duas devoções fundamentais: ao Sagrado Coração e aos novos dogmas marianos, ambas originadas na Itália e divulgadas sistematicamente pela Santa Sé, materializadas nas aparições: “Maria é aquela que apareceu em Lourdes ou Fátima. O Sagrado Coração é aquele que apareceu a S. Margarida Maria e fez as famosas promessas” (COMBLIN, 1976, p. 597).

Ainda segundo Comblin, acreditava-se que o culto ao Sagrado Coração de Jesus, por exemplo, concedesse “vitória à Igreja no meio dos assaltos do mundo liberal ímpio”, isto é, fortalecesse os católicos (no plano simbólico) para os embates com liberais, maçons, protestantes, espíritas e outros participantes dos “erros modernos” anunciados pelo papa Pio IX.¹⁰

O culto a Maria, por sua vez, desdobrado em variadas práticas devocionais e na criação de associações como a das Filhas de Maria – na paróquia Santa Teresa D’Ávila elas surgiram em 1928 –, haveria de formar mulheres dóceis e submissas à Igreja e à sociedade, fossem elas casadas ou freiras.

Contudo, a documentação produzida sobre a Escola Santa Teresinha não apresenta elementos para se investigar como esses modelos apregoados pela Igreja Católica e disseminados pelas capuchinhas foram apropriados pelos estudantes. A exemplo do que ocorreu com a própria congregação feminina, que, a despeito da formação para a submissão que recebeu, foi se emancipando da tutela dos padres e dos bispos, pode-se concordar com Certeau (2009, p. 248) quando diz: “é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”.

10

O papado de Pio IX (1846-1878) se esmerou para implantar um catolicismo centralizado em Roma e subordinado ao papa. Nessa linha, publicou a encíclica *Quanta cura* (1864) com um anexo - *Silabo* - contendo os erros mais perigosos da modernidade: liberalismo, positivismo, socialismo, protestantismo e maçonaria.

FIGURA 3

ALUNOS DO JARDIM II/ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA SANTA TERESINHA - 1968



Fonte: Da página do Facebook do ex-aluno Carlos Alberto Brandão.

Dessa forma, pode-se entender que há dois ou mais sentidos possíveis para a ação de se assimilar uma ordem instituída: no caso da educação religiosa, o estudante pode “tornar-se semelhante” àquilo que absorve ou “torná-lo semelhante” ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se dele. Com base nessa tese, é possível fugir de uma concepção de que há um público passivo e sem papel histórico, portador de uma ideologia do consumo-receptáculo, afirma Certeau (2009, p. 238-248).

Por outro lado, novas concepções e práticas piedosas só seriam instituídas na Escola Santa Teresinha e em muitos outros colégios católicos com o movimento de renovação da Igreja Católica por ocasião do Vaticano II, a partir de 1962 (CASTILHO, 2004; BEOZZO, 2005). Mesmo assim, é preciso matizar a força dessas práticas como instituidoras de uma realidade cotidiana, pois ex-alunos das décadas de 1960/70 não re-têm em sua memória a centralidade da formação religiosa, mas se reportam a outras coisas da vida escolar.¹¹

Uma delas é a qualidade de ensino ministrado nessa escola, que, na opinião deles, destacava-se das demais; portanto, ter passado pela “Santa Teresinha” trazia um prestígio social: “a formação integral que a escola me deu me credencia para qualquer lugar onde eu for”, disse um deles.

Outra questão recorrente nas entrevistas é a condição social dos alunos: os entrevistados pertenciam às famílias de menor poder aquisitivo e, com certeza, por esse motivo guardaram em suas memórias vários aspectos do cotidiano escolar que os diferenciavam dos colegas ricos: tipo de transporte utilizado para ir à escola (os pés!); dificuldade para comprar materiais didáticos; redação “criativa” sobre as férias, com

¹¹ Conforme se apurou em outra frente de pesquisa pautada na coleta de fontes orais. Até o momento foram entrevistados os ex-alunos: Carlos Alberto Brandão, Domingas M. Batista e Rosilene Mota. No Facebook de Carlos Alberto Brandão há outras dezenas de depoimentos em fase de sistematização.

viagens muitas vezes inventadas! São mencionadas também a estrutura física e de apoio da escola, a sistemática de ensino, algumas disciplinas e as regras e normas materializadas, em especial, no uso do uniforme e na prática de educação física masculina.

Eles lembram, ainda, das datas comemorativas cívicas e religiosas: aniversário da escola; dia dos pais; das mães; da criança; dos professores; 7 de setembro com desfiles que não deixaram saudade, uma vez que exigiam muito sacrifício (acordar de madrugada, ficar esperando a hora de desfilar, etc.); e o extraordinário dia de São João, ocasião de divertimento porque era dia de muitos namoricos! Em suma, parece que a vida social nesses espaços – e não a educação religiosa que se recebia neles – fazia a escola ser “a coisa principal da nossa vida”.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Finalmente pode-se inferir que desse relevante campo de observação – a Escola Santa Teresinha de Imperatriz e a congregação das capuchinhas – é possível vislumbrar parcela da história da educação maranhense, com destaque para os sinais que permitem detectar a existência de um processo de construção de uma verdadeira rede educacional católica organizada pela Igreja no interior do Maranhão, que, provavelmente, se fez nos moldes aqui assinalados e em outros que devem ser explorados em estudo posterior.

Mas uma coisa é certa: instaurado pelos capuchinhos italianos, esse movimento de abertura de escolas elementares com fins religiosos foi fortalecido pelas capuchinhas brasileiras. Nessa direção, elas sediaram no Maranhão – e não no Pará, onde nasceu o instituto, ou no Ceará, onde estabeleceram a Casa Geral – o maior número de escolas fundadas ou dirigidas por sua congregação, atingindo as cidades de Barra do Corda (1910), São Luís (três fundações: 1913, 1948 e 1958), Grajaú (1922), Turiaçu (1923), Carolina (1935), Caxias (1937), Presidente Dutra (1948), Morros (1949), Codó (1957), Balsas (1958), Esperantinópolis (1960) e a emblemática Imperatriz!

É preciso investigar mais esse fazer docente (feminino e masculino) em rede nas terras maranhenses.

REFERÊNCIAS

BARROS, Edelvira Marques de Moraes. A caminhada histórica da Escola Santa Terezinha. In: CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS. *Escola “Santa Teresinha”: 60 anos de vida (1924-1984)*. Imperatriz, 1984.

BEOZZO, José Oscar. *A Igreja do Brasil no Concílio Vaticano II: 1959-1965*. São Paulo: Paulinas, 2005.

BEOZZO, José Oscar et al. *Tecendo memórias, gestando futuro: história das Irmãs Negras e Indígenas Missionárias de Jesus Crucificado (MJC)*. São Paulo: Paulinas, 2009.

- BRANDÃO, Carlos Alberto. *Facebook: depoimentos de ex-alunos*. Disponível em: <<http://www.facebook.com/carlosalberto.brandao.9>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- CASTILHO, Utilia Rodrigues. *Irmãs missionárias capuchinhas: uma história de amor (feita de luzes e sombras) 1904-2004*. Fortaleza: Congregação das Irmãs Capuchinhas, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 1.
- CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. 4. ed. rev. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa, 1983. Disponível em: <www.vatican.va>. Acesso em: 01 jul. 2013. Versão portuguesa.
- COMBLIN, José. Situação histórica do catolicismo no Brasil. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 142, set. 1976.
- CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS MISSIONÁRIAS CAPUCHINHAS. *Revista do Centenário das IMC*. Fortaleza, 2004.
- _____. *Subsídios históricos*. Fortaleza, 1976. Mimeografado.
- CRUZ, Mariléia dos Santos; ANJOS, Pâmela D. C. da Silva dos; RIBEIRO, Fernanda Sena. Ação missionária capuchinha no sul do Maranhão: escolarização como instrumento de expansão da fé católica. In: CRUZ, Mariléia dos Santos (Org.). *História da educação de Imperatriz: textos e documentos*. Imperatriz: Ética, 2012.
- CUSTÓDIO, Maria Aparecida Correia. *A invenção do cotidiano feminino: formação e trajetória de uma congregação católica*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2014.
- DEBESSE, Maurice A. Renascença. In: DEBESSE, Maurice A.; MIALARET, Gaston (Org.). *Tratado das ciências pedagógicas: história da pedagogia*. São Paulo: Nacional; Edusp, 1977. v. 1.
- EBY, Frederik. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1962.
- FERNANDES, Henrique Costa. *Administrações maranhenses: 1822-1929*. 2. ed. São Luís: Instituto Geia, 2003.
- GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HILSDORF BARBANTI, Maria Lucia Spedo. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.
- _____. *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LANGLOIS, Claude. *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle*. Paris: Les Editions du Cerf, 1984.
- LEONARDI, Paula. *Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- LIVRO de tombo da Escola Santa Teresinha: 1926-1945. Imperatriz: s.d. v. 1. Manuscrito.
- LIVRO de tombo da Escola Santa Teresinha: 1946-1961. Imperatriz: s.d. v. 2. Manuscrito.
- LIVRO de tombo da Escola Santa Teresinha: 1961-1978. Imperatriz: s.d. v. 3. Manuscrito.
- LIVRO de tombo da Paróquia Santa Teresa D'Ávila: 1920-1937. Imperatriz: s.d. Cópia digitada.
- LIVRO de Tombo do Instituído de Índios de Barra do Corda: 1901-1915. Barra do Corda: s.d. v.1. Manuscrito.
- LIVRO de visitantes da Escola Santa Teresinha: 1937-1966. Imperatriz: s.d. Manuscrito.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- NEMBRO, Metódio. *Frei João Pedro: missionário capuchinho superior e fundador*. Tradução de Antônio Angonese. Fortaleza, 1998. v. 1.

_____. *I cappuccini nel Brasile: missione e custodia del Maranhão (1892-1956)*. Milano: Centro Studi Cappuccini Lombardi, 1957.

_____. *São José de Grajaú: primeira prelazia do Maranhão*. Fortaleza: Edições A Voz de São Francisco, 1955.

PARAIBA. Igreja de Paranaíba (PI). Século XX. Fotos históricas.

ROSADO-NUNES, Maria José F. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

SILVA, José Nilson Oliveira; CASTRO, Gisilda Maria Pereira de (Org.). *Escola Santa Teresinha: 80 anos educando vidas*. Imperatriz: Ética, 2004.

WERNET, Augustin. *A Igreja paulista no século XIX: a reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851-1861)*. São Paulo: Ática, 1987.

MARIA APARECIDA CORRÊA CUSTÓDIO

Professora adjunta e coordenadora do Grupo de Pesquisas sobre História das Instituições, Práticas Educativas e Sujeitos Históricos da Universidade Federal do Maranhão – UFMA –, Imperatriz, Maranhão, Brasil
mapcocustodio@yahoo.com.br

A BELEZA DAS MENINAS NAS "DICAS DA BARBIE"

IVANA GUILHERME SIMILI

MICHELY CALCIOLARI DE SOUZA

RESUMO

A noção de beleza na infância e as práticas de embelezamento direcionadas às meninas foram analisadas a partir das dicas da Barbie, veiculadas no livro de Fabiane Ariello (2007). Nas orientações da boneca, encontramos materiais escritos e visuais que permitiram dimensionar as produções de significados para o que é ser bela e como tornar-se bela. Nelas, vislumbramos os trânsitos entre as condutas de cuidados estéticos e o consumo de bens e produtos da moda, em específico de serviços relacionados às aparências e de artefatos/objetos da indústria cosmética. Tais artefatos indicam um padrão de beleza que interfere na construção da identidade de gênero e na educação das meninas no período da infância.

O texto apresenta os resultados da pesquisa "Pedagogias da moda: 'As dicas de beleza da Barbie'", desenvolvida em nível de Iniciação Científica, por Michely Calciolari de Souza, no período de 01.11.2012 a 31.10.2013.

EDUCAÇÃO • MENINAS • BARBIE • BELEZA

GIRLS' BEAUTY ACCORDING TO "BARBIE'S TIPS"

ABSTRACT

The notions of beauty in childhood and beautification practices directed at girls were analyzed based on the Barbie's tips found in the book of Fabiane Ariello (2007). Written and visual information, included in the doll's guidelines, allowed to assess the dimension of the production of meaning regarding what it means to be beautiful and how to become beautiful. In them, we noticed the exchange between aesthetic care and the consumption of goods and fashion products, specifically in services related to appearance and artifacts/objects of the cosmetic industry. Such artifacts portray a standard of beauty that interferes with the construction of gender identity and the education of girls during childhood.

EDUCATION • GIRLS • BARBIE • BEAUTY

LA BELLEZA DE LAS NIÑAS SEGÚN LAS "ORIENTACIONES DE BARBIE"

RESUMEN

La noción de belleza en la niñez y las prácticas de embellecimiento dirigidas a las niñas fueron analizadas a partir de las orientaciones de Barbie, vehiculadas en el libro de Fabiane Ariello (2007). Según las indicaciones de la muñeca, encontramos materiales escritos y visuales que permitieron dimensionar las producciones de significados para lo que es ser bella y cómo embellecerse. En ellas vislumbramos los tránsitos entre las conductas de cuidados estéticos y el consumo de bienes e productos en boga, más específicamente de servicios relacionados con las apariencias e de artefactos/objetos de la industria cosmética. Dichos artefactos indican un patrón de belleza que interfiere en la construcción de la identidad de género y en la educación de las niñas durante el periodo de la infancia.

EDUCACIÓN • NIÑAS • BARBIE • BELLEZA

UMA DAS MUDANÇAS OBSERVADAS NOS COMPORTAMENTOS DAS MENINAS, COM MÚLTIPLAS ressonâncias nas escolas brasileiras, diz respeito às preocupações com a estética e a beleza. Estimuladas pelas famílias e pelo mercado de bens e produtos de moda com ampla divulgação na mídia impressa, televisiva e virtual, o cotidiano das meninas vem sendo marcado por práticas de embelezamento do corpo com vistas à conquista da beleza. Fazer dietas, cuidar da pele, utilizar cremes e maquiagem, frequentar salões de beleza para cuidar das unhas e do cabelo (alisamentos, escovas, mechas), frequentar lojas para comprar roupas e vestir-se bem, de modo a ostentar aparências belas e elegantes, são conceitos e práticas de consumo que formatam a cultura das aparências compartilhadas pelas meninas da contemporaneidade.

A questão de fundo que permeia a análise, neste artigo, é a de entender as conexões entre a moda infantil e a educação, por meio da abordagem dos papéis desempenhados pela mídia na produção das subjetividades das crianças, em particular das meninas, para o consumo de padrões estéticos que significam a noção de beleza.

Com esse intuito, analisamos um dos artefatos de comunicação desenvolvido pela mídia impressa para estimular o consumo de produtos de beleza e de conceitos de estética pelas meninas: os livros que trazem como personagem central a boneca Barbie, empregada como instrumento para dialogar e mostrar às garotas como “ser bela”, ou o que fazer para “tornar-se bela”. Entre as obras produzidas com essa característica, insere-se o livro *Dicas de beleza da Barbie*, de Fabiane Ariello

(2007), utilizado aqui para abordar as influências e apropriações de padrões estéticos e de comportamentos com vistas à conquista da beleza.

A CRIAÇÃO DA BONECA BARBIE

A compreensão das orientações sobre como “ser bela”, contidas em *Dicas de beleza da Barbie* e dirigidas às meninas, exige que se trace o caminho percorrido pela boneca na história dos brinquedos e na moda infantil, em específico na criação, comunicação e disseminação de valores relacionados à estética – ao corpo, às roupas e aos comportamentos de consumo que os acompanham (BARNARD, 2003).

A popularização da televisão e o sucesso do cinema, bem como o crescimento do mercado de roupas e dos brinquedos, em especial das bonecas, são fenômenos marcantes no final da década de 1950. Nesse período, observa-se o avanço da moda infantil, que teve nas roupas e nas bonecas um meio para alavancar o consumo de bens e produtos – cremes, xampus, loções. Em meio às transformações na cultura das aparências das meninas e participando dessas mudanças, em 1959, a Barbie foi criada pela empresa Mattel.

No livro *Barbie e Ruth*, Robin Gerber (2009) fornece pistas que conectam a boneca Barbie às mudanças sociais e culturais observadas nos Estados Unidos e no Brasil, transformando as garotas em público-alvo do mercado de consumo de bens e produtos de moda. Na leitura do autor, a Mattel era uma empresa norte-americana de brinquedos que ocupava lugar de destaque na produção e consumo de bonecas. Sua proprietária Ruth Handler, que comandava a empresa com o marido, Elliot, aparece como uma personagem que se incomodava com os modelos de bonecas oferecidos pelo mercado às meninas de todas as faixas etárias. Para ela, era necessário um novo tipo de boneca que chamasse a atenção das meninas mais velhas, já que as bonecas-bebês não atraíam mais esse público.

A Barbie nasceu do que é considerado, nas leituras e interpretações para a criação da boneca, uma “necessidade” vislumbrada pela proprietária de fornecer às meninas um modelo e estilo de brinquedo que suplantasse aqueles existentes no mercado. A percepção dessa necessidade é narrada como resultante da observação do brincar com as bonecas de sua filha Bárbara e de suas amigas. Ela teria identificado que as meninas se interessavam – em meio a tantas imagens de crianças, animais e brinquedos – pelas bonecas de papel recortadas de revistas de moda, ou seja, bonecas adultas.

Na procura por uma boneca que atendesse às demandas das meninas, Ruth teria encontrado, na viagem em família para a Europa, a Bild Lilli, uma boneca *souvenir* com características sensuais e insinuantes, que se destinava ao público masculino adulto, conquistando homens de classes abastadas com suas histórias eróticas.

Na continuidade das narrativas que procuram evidenciar a história da Barbie, é mencionado que Handler avaliou que a Bild Lilli tinha as características adequadas à boneca que sonhava produzir e colocar no mercado de brinquedos para meninas. O processo de adaptação foi longo e tenso. Gerber (2009) comenta que, quando Ruth apresentou aos projetistas da Mattel o que almejava fazer com Bild Lilli, dando-lhe nova roupa a fim de transformá-la em boneca que caísse no gosto das meninas, sua proposta foi recusada. Ainda assim, o projeto teve continuidade, o que leva a pensar nos investimentos de Handler e na sua aposta no poder que a nova boneca podia ter no mercado de consumo de brinquedos para meninas.

Segundo Gerber (2009), Jack Ryan, um dos projetistas da empresa, levou um exemplar da boneca Lilli ao Japão, para que os fabricantes japoneses compreendessem o projeto da boneca Barbie. A escolha de um fabricante japonês deu-se em função dos altos custos da produção nos Estados Unidos, tendo em vista os tipos de materiais utilizados para a fabricação da boneca.

Concomitantemente à produção das bonecas, Handler desenvolveu parcerias com maquiadores/as e estilistas, evidência nítida de que o propósito da proprietária era fazer com que a boneca incutisse valores e comportamentos de moda nas meninas, ou seja, que elas deviam aprender a desenvolver o gosto e o estilo no vestir, no maquiarse, no tratamento dos cabelos, enfim, aprendizados acerca de como se mostrarem belas e elegantes desde a mais tenra idade.

A ideia da boneca como brinquedo para meninas é produto do século XIX, sendo nítida sua permanência na sociedade e cultura dos séculos XX e XXI. A distinção dos brinquedos e brincadeiras a partir do sexo, ou seja, do que é apropriado para meninos e meninas, surgiu na segunda metade do século XX. Arend (2012) assevera que, no Brasil, os manuais de educação infantil previam que as brincadeiras e brinquedos destinados às meninas deveriam comportar sua integridade física e psicológica. A partir de então, para elas, “as bonecas, as panelinhas, os ferros de passar, as imitações de tanques de lavar roupa; e, para os meninos, os carrinhos, os barcos, as ferrovias, as bolas e as raquetes” (AREND, 2012, p. 71).

As brincadeiras, nesse sentido, destacavam os papéis sociais de gênero. As mulheres estavam destinadas a cuidar da casa e dos/as filhos/as, como apontam suas brincadeiras; já os homens detinham independência, deveriam prover o sustento, praticar esportes e estavam inseridos na vida social, como destacado por Arend (2012, p. 71):

Docilidade, meiguice, serenidade e resignação eram as características consideradas femininas, ao passo que as esperadas dos varões eram a coragem, o poder de decisão e a competitividade – valores

e práticas que também seriam aprendidos na escola, agora entendida como o local por excelência para a educação formal das crianças e jovens de ambos os sexos.

A autora é clara: as brincadeiras influenciavam diretamente a educação dos sujeitos como “masculinos e femininos”, consoante aos valores e comportamentos sociais e culturais que definiam os conceitos e os padrões de masculinidade e feminilidade. Nesse sentido, as bonecas, em especial, ensinavam e ensinam quais as roupas adequadas, quais os penteados e maquiagens ideais para as meninas.

Tais ensinamentos são também perpetuados pela boneca Barbie, cuja criadora frisava sempre seu intuito primordial: produzir uma boneca para adolescentes, ou seja, a Barbie deveria apresentar um rosto suave e vestir-se com roupas que agradassem e ensinassem as jovens meninas. “A Mattel chamou a Barbie de Modelo de Moda Adolescente, tentando amenizar sua sensualidade e acentuar, para os pais, a ideia de que muitas meninas desejavam se vestir e se enfeitar tão bem quanto uma modelo” (GERBER, 2009, p. 27).

Devemos considerar que a boneca Barbie não foi criada de maneira aleatória. Com o produto lançado pela empresa Mattel, Ruth Handler pretendia criar um brinquedo que atingisse determinado público consumidor, o de meninas adolescentes. Com o sucesso da boneca, a linha de brinquedos da Barbie cresceu, levando as meninas ao consumo de produtos que ensinam o padrão de beleza da mulher alta, loira e magra, incorporado e difundido pelo visual da boneca.

Cabe destacar que a boneca, bem como o suporte material que é o livro *Dicas de beleza da Barbie*, constitui-se em artefato pedagógico cultural de moda, que, na sociedade e cultura contemporâneas, cumpre papel significativo na modelagem das subjetividades das meninas, ensinando-lhes noções sobre cuidados corporais e incitando-as às práticas de consumo.

As “dicas da boneca”, como produto editorial, são significativas do ponto de vista da transmissão de estratégias de comunicação com o público consumidor para fazer avançar a produção da moda e seu consumo pelas meninas. Como destacado por Luca (2012), a segmentação do mercado de revistas e de público é um fenômeno da história da produção e do consumo de bens e de produtos de moda, veiculando e criando, por meio das propagandas, as “necessidades” de comprar, de ser igual às garotas-propagandas, de ter o que é mostrado nas páginas das revistas. Ou seja, de ter para ser igual aos modelos e manequins.

O lançamento da Barbie, como boneca que rompia o padrão até então existente do brinquedo para meninas, oferecendo em sua materialidade um modo de brincar diferente daquele que permeava a relação das meninas com as bonecas e o brincar, caracteriza, no nosso

entendimento, um momento em que se instala um modo de controle sobre as aparências e o comportamento das meninas com relação ao consumo.

Em outras palavras, a Barbie enquanto dispositivo disciplinar de moda infantil e/ou infanto-juvenil, juntamente com as revistas, o cinema e a televisão, desempenhou papel significativo nas percepções de corpo e beleza, atuando, assim, na modelagem das sensibilidades das meninas, inserindo-as no mercado da moda, por meio da inculcação de valores e práticas de consumo que fazem avançar o mercado de bens e produtos – roupas, cremes, xampus, etc.

A interpretação revela-se plausível quando se considera o panorama da moda nacional e internacional. Como observado por Lipovetsky (1989), os anos 1950 e 1960 marcaram a alteração no edifício da moda, mediante a instalação de um novo sistema, o que não significou a ruptura total com o modo de operar identificado nos períodos anteriores. A irrupção do *pret-à-porter* (roupas prontas para vestir) instituiu uma nova lógica na produção industrial e na comercialização, encontrando nos desfiles e nas propagandas nas revistas os instrumentos para o funcionamento de suas engrenagens.

Maria Claudia Bonadio (2010) ajuda a entender como as mudanças refletiram-se no Brasil. A consolidação do *pret-à-porter*, no Brasil, teve na Rhodia, uma empresa instalada no país, um dos ícones para o desenvolvimento do parque industrial e do setor de confecções. Entre as estratégias da Rhodia para expandir a produção e o consumo de roupas com os filamentos sintéticos de que era produtora e, ao mesmo tempo, estabelecer concorrência com os tecidos brasileiros em fibras naturais e os tecidos finos importados, estiveram a implementação de uma política de divulgação nas revistas femininas, de editoriais de moda, reportagens e anúncios, bem como a realização de desfiles de moda.

Acompanhando a tendência mundial, no Brasil, o surgimento da moda nacional e *pret-à-porter* “refletia as aspirações da juventude”. As indústrias de confecção, sintonizadas com a demanda, contrataram criadores que pudessem desenhar os modelos dedicados, sobretudo, à clientela jovem (MOUTINHO; VALENÇA, 2005, p. 190).

Para Maíra Zimmermann (2013), dois fenômenos contíguos foram observados no Brasil desde o final dos anos 1950 e que se estenderiam na década seguinte: o surgimento da moda jovem e o processo da cultura da juventude, que encontrou nas revistas destinadas ao público jovem um meio para difusão de valores, comportamentos, modos de ser e de viver como “jovens”. Com a divulgação midiática da “invasão britânica”, liderada pelos Beatles e pela fervilhante *Swing London*, desenvolve-se o *rock* nacional, que se relaciona ao surgimento de cantores e cantoras como Roberto Carlos e Wanderléia; o estilo de vida e a rebelião dos jovens norte-americanos, divulgados pelos filmes, contribuíram

para a modelagem das subjetividades das garotas e dos garotos, em que ser jovem e moderno era rebelar-se, mediante práticas visuais e de comportamentos que questionassem noções e conceitos constituídos sobre modos de ser e de vestir.

Amparados pelos meios de comunicação, inclusive pela televisão, a partir da segunda metade dos anos 1960, as roupas e os comportamentos fabricaram sentidos para o conceito de juventude. Foi nesse período que os jovens tomaram a consciência sociológica do que é ser jovem e o mercado de produção de roupas para esse segmento cresceu significativamente no país, definindo e comunicando a existência de jovens e a cultura da juventude, a qual redefiniu a noção de beleza (ZIMERMANN, 2013).

Por meio das revistas, a elegância e a beleza transformam-se em acessíveis às mulheres – jovens e senhoras –, bem como às crianças, meninos e meninas. Crescem nos periódicos as propagandas de produtos para o público infantil. Considerando-se que, na história e cultura da moda e das aparências, as mães foram transformadas em responsáveis pela educação dos filhos e das filhas, as matérias e reportagens sobre vestimentas e brinquedos adequados aos meninos e às meninas difundidos pelas e nas revistas têm em mira a figura materna como consumidora e responsável pelo consumo familiar.

Não por acaso, surgem no país revistas segmentadas para os gêneros e as idades: *Capricho* (1959) para as garotas; *Nova* (1960) e *Claudia* (1961) para as senhoras; e a *Quatro Rodas* (1960) para os homens. Tais periódicos são expressivos das mudanças em curso produzidas pela sociedade e cultura do consumo marcada pela diversificação de produtos e de estilos de vida. Como escreveu Burke (2008, p. 35), “cada vez mais aquilo que compramos hoje é nossa identidade, nossa ideia de nós mesmos, o estilo de vida que queremos”.

Logo, é de se pensar que, com a criação e o lançamento da Barbie no mercado norte-americano em 1959, como objeto de consumo midiático num período de mudanças substanciais na lógica da moda internacional e nacional, o modelo moderno e jovem por ela oferecido compatibilizava-se com o “estilo jovem” ou “estilo de vida da juventude” direcionado para as meninas. Esse é um marcador importante em qualquer análise sobre a trajetória da Barbie, que chegou ao Brasil em 1982.

O enredo da história do lançamento da Barbie no cenário brasileiro é intrigante e leva a pensar que marcou um momento significativo das estratégias do mercado de bens e produtos de moda para alavancar a produção de bonecas, roupas e itens de beleza.

Em meados dos anos 1960, em plena efervescência do mercado da moda nacional, a Estrela, uma empresa brasileira de brinquedos, criou a boneca Susi. Para que a Barbie entrasse no Brasil, a Mattel exigiu o recolhimento de Susi e que a Estrela vendesse exclusivamente

a boneca Barbie (ROVERI, 2008). Tal acordo foi muito lucrativo para a Estrela nos anos em que Barbie reinou. Segundo Roveri (2008), posteriormente, o contrato com a Mattel foi rompido e a Estrela relançou a Susi, em 1997, para competir com as demais bonecas no mercado, inclusive com a Barbie.

Dois modelos de beleza são nítidos em Susi e Barbie. A primeira, morena, cintura fina e coxas grossas, padrão de beleza e de estética feminina preconizado e difundido pelas revistas, como estética e estilística feminina da brasileira e da brasilidade das mulheres (SANT'ANNA, 2012). A segunda, padrão estético norte-americano da mulher branca e loira, cuja influência sobre os segmentos femininos é histórica e nítida em decorrência da difusão desse estilo por meio de atrizes do cinema norte-americano, caso de Marilyn Monroe, entre outras.

O exposto leva a pensar que, na década de 1960, no Brasil, a criação do mercado de moda contou com o envolvimento de costureiros(as) e de empresas que divulgavam a estética e a estilística nacionais e rompiam com as influências estrangeiras, em particular a estadunidense sobre as brasileiras. Nesse contexto, o aparecimento da Susi, como boneca brasileira, constituiu-se em recurso de propaganda e *marketing* da nacionalidade, contribuindo para a formação de imagens e representações junto aos segmentos infantis do que era ser brasileira e do sentimento de brasilidade, mediante estratégias de valorização da morenidade dos cabelos e traços corporais.

As reflexões de Simili (2014) acerca da valorização da estética nacional nos anos 1960 corroboram esse argumento. A autora mostrou os processos de construção de uma estética nacional que teve como um dos ícones Maria Thereza Goulart, uma bela morena. Estendendo a reflexão para a boneca Susi, é de se pensar que ela tomou parte daquele processo de valorização da morena e da morenidade que elas representavam.

"Susi, a boneca que gosta de se vestir", eis o *slogan* que marcou sua entrada no mercado de brinquedos nacionais, constituindo uma marca para ela e definindo a maneira como é recordada em diversos *sites* e *blogs*. Considerando-se os apontamentos sobre os valores da nacionalidade, os traços da boneca permitem caracterizá-la como "boneca feita aqui para as meninas daqui", com a estética da "brasilidade" comunicada pela "morenidade" da pele e cabelo e pelos traços corporais. Susi, como a Barbie, rompia com o modelo de bonecas para as meninas disponíveis no mercado de brinquedos, com aspectos e comportamentos de bebê, caso da Pupi, que chorava e dormia. Pode-se aferir que tanto a Susi quanto a Barbie são ícones e representantes das mudanças nas concepções da infância das meninas ocorridas nos anos 1960, desenhando-se um novo papel para as bonecas: contribuir no consumo de moda como meio de fomentar o mercado de produção e comercialização de roupas e produtos de beleza. Nesse processo, as meninas foram transformadas

e inseridas no mundo das práticas de consumo e de beleza das adolescentes e jovens, rompendo e criando novos significados para o conceito de “menina”.

Importa destacar ainda que, nos anos 1980, quando a Barbie chegou ao Brasil, as revistas destinadas às adolescentes e a mídia, principalmente relacionada à moda, passaram a difundir padrões de beleza e feminilidade para meninas: corpo esbelto e magro, cintura fina e seios avantajados eram e são alguns dos quesitos para uma beleza ideal.

A cultura da beleza pode ser compreendida como “um sistema de significados, como as formas pelas quais as crenças, os valores e as experiências de uma sociedade são comunicados por meio de práticas, artefatos e instituições” (BARNARD, 2003, p. 64).

Logo, nos textos e nas imagens que produzem sentido para as dicas da Barbie, como artefato de comunicação entre a boneca e as meninas, há uma totalidade de sentido, em que as cores, os desenhos, as palavras e as coisas apresentadas significam e comunicam os valores e as crenças no poder e no prestígio da beleza. De certa forma, as experiências visuais e estéticas compartilhadas e praticadas pelas meninas do século XXI encontram uma forma de expressão e comunicação no livro.

HISTÓRIA DA BELEZA NA INFÂNCIA POR MEIO DA BARBIE

No aspecto teórico e metodológico na abordagem das “dicas” da Barbie, consideramos os princípios que norteiam as pesquisas em moda e educação com fundamentos nos estudos culturais. Nelas, a base da análise da documentação é o fato de os sujeitos serem educados por meio das relações e práticas culturais e sociais (LOURO, 2008). As mídias em diferentes formatos cumprem papel significativo nas modelagens das subjetividades, imprimindo modos de conceber o mundo, de comportamentos em diversos setores e instâncias da vida social e cultural, entre os quais, o de consumo para a conquista da beleza.

No centro do debate situamos o corpo em suas mediações e intermediações com a sociedade e a cultura que o produz e o significa como corpo social e cultural. Siqueira e Faria (2007, p. 172) ressaltam que o corpo consiste em uma construção tanto natural quanto advindo das relações sociais (culturais) e que “encontra na mídia um espaço onde representações a seu respeito são amplamente construídas e reproduzidas”. Dicas, avisos, imagens, manuais, dentre outros, constituem meios para que os corpos sejam educados tendo como parâmetro padrões, discursos e anseios decorrentes dos conceitos veiculados pelas mídias.

Mesmo com o passar das décadas e com as modificações de estilos e preferências, as mídias – televisão, cinema, jornais, revistas de moda e etiqueta, manuais – frisam a importância da aparência corporal

para os sujeitos, tendo como base as transformações e os modelos de cada período da história, ou seja, modificam-se as aparências, gostos, estilos e tendências, porém, os meios midiáticos não deixam de acompanhar e divulgar os padrões.

Essa divulgação acaba por supervalorizar determinados estereótipos que marcam um ideal de beleza apresentado como pertencente à maioria das pessoas, mas que, na verdade, consiste na realidade de uma pequena parte dos indivíduos. Assim, a mídia propaga padrões de beleza, conduta e modos de agir que as pessoas devem seguir, supervalorizando ideais inatingíveis que aquecem o mercado do consumo (SIQUEIRA; FARIA, 2007).

De certa forma, os estudos sobre as bonecas, notadamente a Barbie, na modelagem do corpo e das subjetividades das meninas, além de contarem com razoável produção historiográfica, têm proporcionado o conhecimento da relação dos segmentos infantis e/ou infanto-juvenis com o consumo de moda e beleza e suas influências na educação.

Fernanda Roveri (2004), precursora no Brasil de pesquisas sobre a boneca Barbie e a educação das meninas, fornece pistas sobre como entender os conselhos e dicas do livro. Segundo a autora, a

Barbie tem percorrido uma trajetória que vai de boneca à personagem e de personagem ao signo, cujo fim último é ser estampado em qualquer tipo de mercadoria que se destina à criança. Sua peculiar carreira nos dá as pistas de como nossa sociedade está estruturada e o impulso para que busquemos as esferas de autonomia que ainda são possíveis à criança, após tanto ter sido massacrada por modelos adultocêntricos apresentados como universais e válidos em si. (ROVERI, 2004, p. 41)

A autora é clara quanto ao fato de que a boneca incute nas crianças valores e práticas que são exaltados na sociedade, sustentados nos modelos "adultocêntricos". Logo, nas páginas do livro, o modelo de beleza e os padrões estéticos das mulheres jovens e adultas são apropriados e ressignificados para estabelecer práticas e representações estéticas no corpo e no imaginário infantil das garotas, imprimindo estilos de vida orientados para o consumo de bens e produtos de beleza – cremes, maquiagens, xampus, práticas esportivas, roupas apropriadas às ocasiões e situações vivenciadas pelas meninas.

Em linhas gerais, o livreto *Dicas de beleza da Barbie* (ARIELLO, 2007), enquanto mídia impressa e recurso midiático utilizado pela publicidade, destina-se às crianças já alfabetizadas. Meninas de oito anos de idade, portanto, possuem contato com esse tipo de material e, a partir daí, iniciam um processo de práticas que visam à beleza, de modo a alcançar os preceitos estéticos delineados pela boneca Barbie.

O apelo visual é nítido no *design* do livro. Várias tonalidades de rosa compõem a cartela principal das cores empregadas no trabalho visual e nos diálogos encontrados nas páginas. Todas as dicas estão impressas em cor-de-rosa, assim como as representações que mostram se tratar de obra feminina e que narra a feminilidade. Além disso, a imagem da boneca Barbie está em quase todas as páginas do livreto, exceto nas dicas para os cabelos.

Para Arend (2012), foi após a Segunda Guerra Mundial que a cor rosa adquiriu o sentido de tonalidade para o gênero feminino, atravessando o tempo até a contemporaneidade. Dois elementos chamam a atenção no livro: o emprego do cor-de-rosa e o formato da narrativa. A estratégia narrativa de falar com a leitora como se fosse “íntima” e próxima é a mesma usada por jornais e revistas femininas desde o século XIX, cuja tônica é o tom coloquial entre quem escreve e quem lê. Barbie constitui-se como alguém próximo “que aconselha, ampara, aplaca dúvidas, sugere, fazendo as vezes de uma amiga e companheira à qual sempre se pode recorrer” (LUCA, 2012, p. 448).

Assim, Barbie comunica-se com as meninas dizendo-lhes com todas as cores e letras: seu mundo é cor-de-rosa e de agora em diante só é feia quem quer, porque direi para você tudo o que quiser saber e tirarei todas as dúvidas para que todos a identifiquem e a considerem uma garota linda. Reproduzindo a narrativa do livro,

Agora, têm muitas outras coisas que você pode fazer para ficar ainda mais linda: cuidar do seu cabelo, da sua pele, do seu corpo e estar sempre pronta para arrasar. Neste livro, há várias dicas para realçar a sua beleza. Mas, para que tudo fique certinho, se você tiver dúvidas ou não souber direito o que fazer, fala com algum adulto, ok? Ficar linda é mais fácil do que parece... Confira as minhas dicas neste livro e prepare-se para ser uma verdadeira Barbie Girl! (ARIELLO, 2007, p. 4)

“Ficar linda é mais fácil do que parece” e, eu, Barbie, indicarei o caminho, por meio das dicas. O método desenvolvido é o de levar a menina a olhar-se para identificar os “problemas” em sua aparência. Pergunte-se: o que preciso melhorar em mim? O esquema de análise interior, relacionada à estética, aparece nas primeiras páginas do livro:

Muita gente me pergunta o que eu faço para ficar bonita e quais são os meus segredos de beleza. O primeiro truque para estar sempre linda é simples: ser feliz! Quando estamos de bem com a vida, ficamos iluminadas e maravilhosas... (ARIELLO, 2007, p. 4)

Ser linda é ser admirada e ser feliz, eis a mensagem transmitida às meninas. Ser feliz é consumir, lembra Sant'Anna (2008, p. 58):

A sociedade do consumo recebeu uma importância crescente a partir do século XX, principalmente quando a propaganda deu lugar à publicidade e o corpo individual passou a ser visto como local de onde provêm nossas principais angústias e nossos maiores prazeres.

Não parece haver dúvida da fixação do valor da beleza nas subjetividades das meninas. Angústias e prazeres passam a ser equacionados e determinados pelo consumo, sinônimo de beleza e felicidade.

Os eixos temáticos por meio dos quais a ideia de beleza é dinamizada são os cabelos, a maquiagem, a pele, o corpo, os pés, as mãos e os aromas. Cada assunto é trabalhado em, aproximadamente, quatro páginas, nas quais a própria boneca Barbie conversa com as leitoras, mostrando os passos que elas devem seguir para se tornarem "Barbie Girls", por exemplo, "Depois do banho, dê sempre uma hidratada na sua pele", "Aproveite enquanto é jovem para pegar o gosto pelo exercício" (ARIELLO, 2007, p. 18, 20).

No horizonte da beleza, os cuidados no presente e na juventude consistem em um meio de retardar o envelhecimento futuro. Angústias e medos transformam-se em estratégias discursivas para as ações imediatas para conter o tempo. As práticas de embelezamento propostas pela boneca são aquelas que nivelam as meninas às jovens e às senhoras. Exercícios físicos, preocupações com cortes dos cabelos consoantes aos tipos de rostos; cremes conforme o tipo de pele, xampus e produtos para os cabelos e maquiagem de acordo com o biótipo conformam as narrativas escritas e visuais, tendo em mira a noção de beleza.

Para o diálogo com as meninas, os "testes" constituem-se no mecanismo para a identificação dos tipos de peles e cabelos com vistas à intervenção mediante a aquisição do produto ideal para a solução do "problema".

Nesse aspecto, o item "pele de boneca" traz a seguinte explicação: se o resultado do "teste" mostrar maioria de respostas "a", identificando como "pele seca", prescreve-se que "quem tem esse tipo de pele deve cuidar com sol e tratá-la todos os dias com bons hidratantes e filtro solar. Use sabonetes líquidos cremosos, que amaciam a pele" (ARIELLO, 2007, p. 14). O mesmo esquema é usado para falar de peles normal, oleosa e mista.

Com relação aos exercícios físicos, a dica é "mexa-se". Para estimular as meninas a aderirem aos esportes, afirma-se: "Aproveite enquanto é jovem para pegar gosto pelos exercícios. Assim quando estiver mais velha, não vai ter que se esforçar para entrar em uma academia" (ARIELLO, 2007, p. 20).

Sobre os benefícios dos exercícios, é mencionado que eles “deixam o corpo mais bonito; ajudam a melhorar a circulação; ajudam a emagrecer; liberam hormônios que nos deixam mais felizes e satisfeitas” (ARIELLO, 2007, p. 21). Nas linhas e entrelinhas, está a mensagem: exercite-se para ser magra e feliz.

A compreensão das dicas passa, necessariamente, pelas mudanças observadas a partir da década de 1960, quando os cuidados com a pele, o rosto e os cabelos se intensificaram, imprimindo condutas e comportamentos voltados para o mercado de consumo dos segmentos femininos. Sant’Anna (1995) assevera que a lavagem dos cabelos passou a ocorrer regularmente. Também aumentaram os cuidados com o rosto, que deveria ser lavado diversas vezes durante o dia, além do uso constante de cremes e loções. Esses e outros são conselhos encontrados nas páginas das revistas femininas.

A pedagogia das condutas expressa pelos métodos de beleza se afirma e se interioriza: cada método de beleza tende a ser considerado repressivo se ele não traz satisfações físicas, superficial se ele não responde aos desejos íntimos, pouco credível se ele não evoca a verdade singular de cada mulher. (SANT’ANNA, 1995, p. 136)

A autora é clara ao afirmar que a beleza transformou-se em pedagogia das condutas mediante suas interiorizações e validações, algo que gera prazer. Com isso, a verdadeira beleza passou a englobar métodos, acessórios e necessidades, para além da beleza natural. Em suma, a “beleza natural” passou a exigir os recursos da cosmética, medicina e estética, de modo a realçar a naturalidade, a leveza e a saúde das mulheres.

No caso de *Dicas de beleza da Barbie*, o que podemos chamar de novidade é a ampliação das condutas de beleza para as meninas. Como consta de uma das páginas do livro, “Não use produtos da sua mãe ou da sua irmã mais velha. Descubra qual é o seu tipo de pele e compre aquilo que é melhor para você” (ARIELLO, 2007, p. 18).

Em outro fragmento, Barbie diz: “Melhor que ter o cabelo ‘da moda’ é ter um corte que deixe você mais bonita e com personalidade” (ARIELLO, 2007, p. 9). Beleza relaciona-se com a personalidade e cada uma pode buscar e encontrar a sua. Tal como as mulheres – jovens e adultas –, as meninas passam a ser responsáveis por suas aparências. Investe-se, assim, na ideia de que o mercado de bens e produtos é farto e cada uma pode escolher e vestir sua personalidade (SANT’ANNA, 2008).

Importa lembrar ainda que, para Sant’Anna (2012), a publicidade e os avanços científicos acabaram por marcar as pessoas que não desenvolvem certos “cuidados” específicos com o corpo – considerados por eles essenciais – como despreocupadas com a aparência e detentoras de baixa autoestima.

Há uma prescrição normativa que faz com que cada indivíduo busque por um ideal de corpo e de aparência. Na cultura das aparências, as cirurgias estéticas, as dietas, os tratamentos artificiais e os cosméticos devem ser empregados para obtenção da imagem e do corpo ideais. Caso contrário, as pessoas serão taxadas como desmotivadas, descuidadas e doentes, excluídas do padrão de beleza propagado.

No escrutínio da aparência que norteia o livro, as prescrições caminham em múltiplos sentidos e produzem vários significados. Para deixar os cabelos lindos, a menina é orientada a lavá-los em uma temperatura morna e fazer uso de produtos específicos; para não errar com a maquiagem, a garota precisa utilizá-la do modo como a Barbie explica; para permanecer bela e esbelta, ela precisa praticar exercícios, frequentar academia; enfim, as dicas primam pela “beleza e boniteza” na perspectiva da boneca Barbie.

O uso de maquiagens pelo público infantil cresce a cada dia. Os meios de comunicação encontraram na criança um/a forte candidato/a ao consumo de práticas de embelezamento. As páginas do livreto dedicadas às maquiagens intitulam-se *Cores e Brilhos* (ARIELLO, 2007, p. 16-17). Barbie indica quais os cosméticos adequados para cílios, boca, bochechas e olhos. Tais dicas garantem às meninas uma “aparência bonita”, conforme o estilo da boneca.

Barbie sugere, nessa seção, o uso de maquiagem apenas para realçar a beleza da menina. A boneca apresenta dicas para os olhos, bochechas e boca, de modo a inculcar um modelo de rosto feminino que seja belo e que atraia a atenção das pessoas. Desse modo, em conformidade com as demais dicas, a maquiagem sugerida também reafirma o padrão de beleza da Barbie.

O recado é: meninas, ingressem no mercado de consumo; juntem-se às mulheres do século XXI e façam de tudo para serem belas e felizes. Se essas mulheres buscam por procedimentos estéticos, dietas e academias para criarem aparências corporais, que primam pelo padrão da mulher magra, alta, loira e “turbinada”, a Barbie e suas dicas transformam as orientações em valores e condutas para as meninas adquirirem o corpo magro e terem a aparência de garotas belas e felizes.

Conforme Sant’Anna (2012, p. 124),

Parece que o corpo se tornou o centro de uma espécie de combate permanente, no qual aliados e inimigos pouco se distinguem. Quem não for à luta, quem desertar desse campo fisiológico, expressa fraqueza, mostra a pior das covardias, merece, portanto, desprezo. A falta de beleza ilustraria, assim, uma outra, bem maior. Por isso, tal como em várias batalhas, as formas de luta importam menos do que a coragem para empreendê-la. Não por acaso, vale tudo: cirurgias, preenchimento facial, rejuvenescimento por *laser*,

bronzear-se, branquear-se, mas também adesão a vários tipos de moda, ou antimoda [...].

As meninas são convocadas, desde cedo, a entrar na luta contra a velhice. Ao que parece elas estão respondendo de forma satisfatória aos pedidos do mercado de consumo. Nos últimos anos, um dos setores de maior crescimento foi o da moda infanto-juvenil. Roupas, cremes, xampus e cosméticos para as meninas-jovens são reveladores dos efeitos do mercado de necessidades sempre crescentes que acompanham a indústria do consumo.

Em face do exposto, concordamos com O'Sickey (2002, p. 33-34) ao afirmar que a Barbie reproduz um determinado estereótipo de feminilidade, “no intuito de treinar as meninas a se tornarem perfeitas consumidoras de produtos de embelezamento”. Desse modo, quando adultas, as meninas/mulheres estarão prontas para a reprodução de modelos estereotipados de beleza.

Em linhas gerais, o mesmo argumento está presente nas reflexões de Guizzo (2012, p. 113, tradução nossa):

[...] meninas, como pequenas mulheres, logo ficam obcecadas em ter um corpo “perfeito”. Meninas se engajam em práticas que visam esconder suas falhas. Contudo, essas preocupações não devem ser vistas como uma maneira natural de pensar da mulher. Elas precisam ser entendidas como parte de um processo histórico, social e cultural do sistema de relações.

Em suas observações, a autora verificou que meninas, com idade entre 5 e 6 anos, frequentavam a escola utilizando maquiagem e roupas extremamente semelhantes às usadas pelos adultos. Além disso, elas dedicavam-se, no horário do intervalo, às atividades que envolviam maquiagens e penteados de cabelo e não admitiam o uso de sapatos que lhes proporcionassem baixa estatura, ou seja, tênis e demais calçados, apropriados para a idade, não fazem parte do cotidiano das meninas (GUIZZO, 2012).

Os lançamentos da indústria cosmética e de perfumes para as crianças podem ser tomados como exemplo do papel que as *Dicas de beleza da Barbie* possuem na construção da feminilidade das meninas pelas vias do consumo de produtos para a estética. Os kits de maquiagem da Barbie lançados para as garotas, por diversas empresas de cosméticos, e as linhas de perfumes da Avon e das brasileiras Natura e O Boticário são significativos da concepção do mercado das necessidades infantis na fabricação de cheiros e cores da moda. Dessa forma, a menina acompanha as dicas de embelezamento que o livretinho traz e adquire o kit de maquiagem para colocar as dicas da boneca em prática no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto ficou patente a relação entre consumo e práticas de embelezamento como eixos do mercado da moda infantil. Por meio da análise do livro *Dicas de beleza da Barbie*, dimensionaram-se os caminhos percorridos pelo conceito de beleza infantil ou acerca de como os modelos de beleza e de feminilidade foram apropriados pela moda infantil para fazer avançar o mercado de bens e produtos – roupas, cosméticos, perfumes, xampus para as meninas.

Consideramos, assim, que as dicas instauram práticas de embelezamento que influenciam e fazem circular noções de beleza e de feminilidade que reforçam estereótipos de feminino, disseminando crenças de que ser bela – conforme o padrão – é ser feliz. São essas crenças que transformaram o lazer em consumo, por exemplo, visitas aos *shoppings* e aos salões de beleza. Com essas mudanças nos comportamentos das meninas, emergem novos estilos de vida e a escola passa a ser um dos palcos de disputa entre as garotas. A beleza e a valorização da aparência adquirem o estatuto de passaporte para o sucesso e a felicidade.

REFERÊNCIAS

- AREND, Sílvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 65-83.
- ARIELLO, Fabiane. *Dicas de beleza da Barbie*. São Paulo: Fundamento, 2007.
- BARNARD, Malcolm. *Moda e comunicação*. Tradução Lúcia Olinto. São Paulo: Rocco, 2003.
- BURKE, Peter. Modernidade, cultura e estilos de vida. In: BUENO, Maria Lucia; CAMARGO, Luiz Octávio (Org.). *Cultura e estilos de vida na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, 2008.
- BONADIO, Maria Claudia. As modelos negras na publicidade de moda no Brasil dos anos 1960. In: COLÓQUIO DE MODA, 6., 2010, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Anhembi-Morumbi, 2010. CD-ROM.
- BURKE, Peter. *Varietades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GERBER, Robin. *Barbie e Ruth: a história da mulher que criou a boneca mais famosa do mundo e fundou a maior empresa de brinquedos do século XX*. São Paulo: Ediouro, 2009.
- GUIZZO, Bianca Salazar. Gender, body, and beautification: girls learning femininity in Brazil. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 13, p. 110-118, jan./jul. 2012.
- LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: nov. 2013.
- LUCA, Tania Regina de. Mulher em revista. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 448-468.
- MOUTINHO, Maria Rita; VALENÇA, Máslova Teixeira. *A moda no século XX*. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2005.
- O'SICKEY, Ingeborg Majer. A revista Barbie e a utilização estética do corpo das meninas. In: BENSTOCK, Shari; FERRISS, Suzanne (Org.). *Por dentro da moda*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. p. 31-45.

ROVERI, Fernanda Theodoro. *A boneca mais chique é um choque: considerações acerca da educação de meninas*. Campinas, SP: [s.n], 2004.

_____. *Barbie: tudo o que você quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas*. Campinas, SP: [s.n], 2008.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Sempre bela. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 105-125.

_____. Consumir é ser feliz. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; CASTILHO, Kathia (Org.). *Corpo e moda: por uma compreensão do contemporâneo*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008. p. 57-66.

_____. Cuidados de si e embelezamento feminino: Fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121-139.

SIMILI, Ivana G. A primeira-dama Maria Thereza Goulart e a valorização da estética nacional. *História e Cultura*, Franca-SP, v. 3, n. 1, p. 276-298, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/993>>. Acesso em: maio 2014.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira; FARIA, Aline Almeida de. Corpo, saúde e beleza: representações sociais nas revistas femininas. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 3, n. 9, p. 171-188, mar. 2007. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/95/96>>. Acesso em: fev. 2013.

ZIMMERMANN, Maíra. *Jovem Guarda: moda, música e juventude*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

IVANA GUILHERME SIMILI

Professora de Metodologia da Pesquisa e docente do Programa de Pós-Graduação em História – PPH – da Universidade Estadual de Maringá – UEM –, Maringá, Paraná, Brasil
ivanasimili@ig.com.br

MICHELY CALCIOLARI DE SOUZA

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE – da Universidade Estadual de Maringá – UEM –, Maringá, Paraná, Brasil
michely_calciolari@hotmail.com

RESENHAS

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: EXPERIÊNCIAS ITALIANAS DE PARTICIPAÇÃO

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143136>

BONDIOLI, Ana; SAVIO, Donatella (Org.). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

A educação para as crianças pequenas no cenário contemporâneo brasileiro tem enfrentado inúmeros desafios, decorrentes das mudanças legislativas, políticas, sociais e pedagógicas que vêm ocorrendo nos últimos 15 a 20 anos.

Dentre os vários desafios vivenciados está a melhoria da qualidade da oferta em educação infantil nas creches e pré-escolas em território nacional. A melhoria dessa qualidade requer articulação no disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da educação básica. Tal enfrentamento requer condições básicas de infraestrutura, formação apropriada de professores e um percurso de avaliação.

Nesse contexto, nos deparamos com a publicação *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*, livro organizado pelas professoras Anna Bondioli e Donatella Savio, que constitui-se como privilégio e possibilidade de enriquecimento das nossas concepções e práticas. A obra é composta de diferentes artigos que abordam questões relativas a experiência de acompanhamento e avaliação desenvolvida junto a diversas instituições

de educação infantil – creches e pré-escolas, da cidade de Módena, na Itália. O conteúdo discutido decorre de aproximadamente 10 anos de trabalho de assessoramento e pesquisa formativa realizado na parceria entre a Università Degli Studi di Pavia e órgão municipal de educação, no referido município.

Essa obra inicia com a explicitação dos pressupostos e princípios relativos à concepção de qualidade e avaliação compartilhada entre todos os envolvidos. Nesse sentido, a avaliação é compreendida como uma prática que permite à instituição refletir sobre si, sobre sua identidade, verificar e consolidar consensos acerca de seu projeto educativo; o processo avaliativo deve ser articulado à formação, a fim de potencializar as melhorias necessárias; os instrumentos a serem utilizados na avaliação devem contar com a validação consensual dos envolvidos, independentemente de se tratar de instrumentos já existentes ou de instrumentos a serem construídos *ad hoc*. Em síntese, para o grupo de autores envolvidos no processo de avaliação formativa discutido nesse livro, avaliar convoca aqueles que, por razões diversas, se sensibilizam e se comprometem com a saúde e o “bem-estar” de uma instituição de educação infantil.

A distinção dessa obra está no fato de trazer a público o extenso e bem estruturado percurso de discussão e análise da qualidade dos serviços de creches e pré-escolas, concretizado em uma experiência de pesquisa-formação, a partir do uso de diferentes instrumentos avaliativos, escolhidos ou elaborados para tal.

Outra marca distintiva dessa obra está na apresentação das reflexões sobre as escolhas metodológicas quanto ao trabalho de análise e monitoramento da qualidade realizado. Nela se discutem: a participação como promoção interna; os novos modos de ser pais e o envolvimento das famílias junto às instituições; o desafio de promover a participação e a brincadeira das crianças; a promoção da qualidade pela avaliação; a avaliação como experiência compartilhada e a autoavaliação; o empenho dos educadores; os efeitos sobre as instituições.

A obra traduzida pelo professor Ernani Fritoli e com a revisão técnica das professoras Catarina Moro e Gizele de Souza, mantém no texto em língua portuguesa expressões e posições que se afinam com o contexto de produção dos textos originais, tendo conservado a sua estrutura original dos textos, bem como o estilo narrativo de seus autores.

Tomando tais questões como base, podemos adentrar nos conteúdos dos sete capítulos que compõem a publicação e o modo como estão organizados no livro.

O livro está estruturado em duas partes. Na primeira, intitulada “O Método”, os temas principais são a qualidade e a participação, que, para as autoras, são dois elementos indissociáveis. A segunda parte, “As Experiências”, está organizada em três seções: na seção I, aborda-se

o percurso de compartilhamento da filosofia educativa da instituição entre professoras e pais nas pré-escolas do município; na Seção II, as experiências de pesquisa e avaliação sobre a participação das famílias; e, na Seção III, temos o tema da participação da criança utilizando a brincadeira como forma de expressão.

O primeiro capítulo, de Anna Bondioli (uma das organizadoras), intitulado “Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas”, expõe e discute o tema da participação, articulando-o ao da qualidade e da avaliação e propõe um modelo de “avaliação compartilhada”, específico para os contextos educativos de creches e pré-escolas. No Capítulo 2, chamado “O valor da participação”, Adriana Quertzè, assessora do município de Módena, também se enfrenta a questão da participação nas instituições, enfocando-o em relação ao papel e aos compromissos políticos e culturais das administrações locais, evidenciando os pressupostos da experiência da cidade de Módena.

Na segunda parte do livro, a primeira seção é composta por dois capítulos. No Capítulo 3, “Avaliar a realização do projeto educativo: uma experiência compartilhada entre pais e professoras das pré-escolas”, Anna Bondioli faz uma reflexão sobre o seu percurso de formadora e idealizadora do projeto, compartilhando suas experiências referentes ao processo de recrutamento, coleta de dados, leituras interpretativas e devolutivas. O Capítulo 4, “Os efeitos sobre a instituição”, de Lucia Selmi (coordenadora pedagógica de Módena), apresenta um olhar interno, uma reflexão do processo pelas coordenadoras pedagógicas, professores e a participação das famílias.

A segunda seção, da Parte II, os capítulos 5 e 6 refletem sobre o percurso de autoavaliação das formas de participação por professores e pais nas creches de Módena. A participação, nas suas diversas modalidades, é o elemento norteador do trabalho de consultoria da pesquisadora Anna Bondioli, discutida no Capítulo 5, “A participação como objeto e estratégia de pesquisa”. No Capítulo 6, “A participação das famílias: reflexões, escolhas e projetos”, Francesca D’Alfonso e Patrizia Rilei apresentam os percursos e os resultados do ponto de vista da coordenação.

O Capítulo 7, “A Brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais”, que compõe a terceira seção da Parte II, traz um elemento muito importante em todo o processo educativo: a criança. Donatella Savio reflete sobre o direito e a capacidade de a criança participar ativamente da vida da instituição. Para tanto, reflete sobre a importância da brincadeira como lugar privilegiado para observar o ponto de vista infantil. A pesquisadora apresenta a experiência das educadoras das creches de Módena que, com base na reflexão sobre o protagonismo e participação infantil, realizaram um instrumento de avaliação da “boa creche lúdica”.

A reflexão realizada nos diferentes capítulos que constituem o livro é feita por intermédio do relato e da discussão quanto ao processo de avaliação dos serviços de creche e pré-escola, com vistas à expansão da qualidade e à garantia da participação de todos os agentes envolvidos no processo de criar e educar as crianças pequenas – gestores, professores e pais.

Certamente, esse livro é uma obra que fornece aos leitores brasileiros elementos importantes sobre o tema (tão atual e significativo) da avaliação na educação infantil. Os conceitos de participação e qualidade são importantes no processo de avaliação proposto, principalmente contribuições para a gestão pública relacionadas à infância.

GIOCONDA GHIGGI

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – NEPIE – da Universidade Federal do Paraná – UFPR –, Curitiba, Paraná, Brasil; professora e pedagoga da Prefeitura Municipal de Curitiba, Curitiba, Paraná, Brasil
gighiggi@yahoo.com.br

TEORIA QUEER E AS DIFERENÇAS

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143041>

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*.

Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 78 p.

Richard Miskolci é professor associado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, destacando-se em pesquisas que envolvem sexualidade, gênero e raça/etnia.

O livro *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças* é uma revisão e ampliação de sua aula magna realizada na abertura do curso de Educação para a Diversidade e Cidadania, no centro de convenções da Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop –, em 2010. A obra é composta por uma introdução e três capítulos, além de um anexo com o texto “A guerra declarada contra o menino afeminado”, em que Giancarlo Cornejo, um sociólogo peruano que realizava doutorado em Retórica na Universidade de Califórnia, Berkeley, relata sua experiência escolar.

Na introdução, o autor narra com extrema sensibilidade e reflexividade suas memórias dos tempos de escola, na época do regime militar, já refletindo sobre os gêneros, as masculinidades e questões de raça. Há um paralelo entre o ambiente escolar e a sociedade normalizadora

e violenta, em que havia um culto à ordem, à disciplina e à autoridade, bem como uma associação entre o regime militar e a masculinidade hegemônica de violência. Assim, “um homem de verdade, hoje percebo, é o que impunha seu poder aos outros e a si mesmo à custa de sua própria afetividade” (MISKOLCI, 2012, p. 10).

A partir do entendimento de que a educação ajuda na construção de homens e mulheres “ideais”, o autor se inspira na teoria *queer* e proporciona um conjunto de reflexões para um novo olhar para a educação, buscando versar sobre as possibilidades de uma educação não normalizadora ou compulsória, mas focada na experiência de aprender: “vejo o aprendizado como algo que se constrói incessantemente em um diálogo com o que nos causa estranheza, ou seja, no contato com as diferenças” (MISKOLCI, 2012, p. 12).

No primeiro capítulo, “Origens históricas da teoria *queer*”, ocorre um resgate histórico das origens dessa teoria, que teve início na década de 1960, estando associada aos novos movimentos sociais e à contracultura. Tais movimentos enfatizavam o privado como político e que as desigualdades iam além da esfera econômica e, em alguns casos, focavam o corpo, a sexualidade e o desejo. Essa teoria se fortaleceu nos anos 1980 com a epidemia de Aids nos Estados Unidos, que mostrou os valores conservadores daquela sociedade, mas também surgiram resistências como o *Queer Nation*:

A ideia por trás do *Queer Nation* era a de que parte da nação foi rejeitada, foi humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. É assim que surge o *queer*, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela Aids (MISKOLCI, 2012, p. 24)

Nesse contexto, surge o novo movimento *queer* refletindo a respeito da heteronormatividade, pela qual gays e lésbicas normalizados são aceitos, enquanto aqueles que fogem à norma são considerados abjetos, havendo uma crítica aos movimentos sociais que se pautam nas políticas de identidade. Dessa maneira, existe uma receptividade com aqueles deslocados do movimento homossexual, como travestis, transexuais, não brancos, que não eram considerados dignos para integrarem o movimento. Essa nova política destaca-se por chamar atenção para as normas que criam o sujeito buscando desconstruir normas e convenções culturais, em uma perspectiva foucaultiana, salientando, ainda, o binário hétero-homo como uma construção histórica que deve ser repensada e analisada.

Torna-se relevante considerar também uma ampliação do conceito de gênero, que antes era entendido como sinônimo de mulheres, começando, com a teoria *queer*, a ser compreendido como elemento relacionado às normas e algo cultural que está presente tanto em homens

como em mulheres. Evidencia-se uma sofisticação do feminismo, ampliando seu alcance para além das mulheres. Tal ampliação também pode ser ressaltada pelo argumento de que “não é apenas descobrir a forma correta de chamar alguém, mas, antes questionar esse processo de classificação que gera o xingamento” (MISKOLCI, 2012, p. 32). Pensando no campo da educação diretamente, é possível também questionar um currículo oculto marcado pela heterossexualidade compulsória, que pode ser construída por um processo de educação heteronormativo.

No âmbito teórico, o autor destaca os seguintes livros trazendo essa nova visão epistemológica para os estudos *queer*: *Problemas de gênero*, de Judith Butler; *One hundred years of homosexuality* (Cem anos de homossexualidade), de David M. Halperin; e *A epistemologia do armário*, de Eve Kosofsky. Dessa forma, Miskolci enfatiza as construções sociais e históricas em torno da homossexualidade, bem como da heterossexualidade.

No segundo capítulo, “Estranhando a educação”, o autor inicia pontuando que a educação teve uma receptividade e positividade quanto à teoria *queer* no Brasil, como mostram os trabalhos de Guacira Lopes Louro, em virtude da sensibilidade de educadores e educadoras sobre as normas sociais que impõem padrões de comportamento e de identidade. “Nossa recepção se deu por meio da ênfase de pesquisadores ingleses na ‘experiência’ das pessoas do povo, na valorização de empreendimentos históricos e sociológicos que recontassem a história oficial sob sua perspectiva” (MISKOLCI, 2012, p. 36).

Visando incorporar o *queer* na educação, é enfatizada a busca de um diálogo crítico e não assimilacionista com aqueles que são desvalorizados no processo educativo, o que pode mudar a perspectiva da educação e da escola, uma vez que o processo de normalização é intensificado nesses âmbitos: por exemplo, o *bullying* sempre esteve presente no processo educacional.

A escola era partícipe do assédio moral de tal forma que, normalmente, a educação era *bullying*: você entrava e se enquadrava. Havia um currículo oculto, um processo não dito, não explicitado, não colocado nos textos, mas que estava na própria estrutura do aprendizado, nas relações interpessoais, até na própria estrutura arquitetônica, que continua a ser normalizadora. (MISKOLCI, 2012, p. 38)

Segundo o autor é na sexualidade, pensando nela de forma ampla como desejo, afeto, autocompreensão, imagem e intimidade, que a sociedade encontra um poderoso meio de normalização, ao transformar essa sensação em motivo de chacotas, xingamentos, ofensas e humilhações. Logo, a abjeção acaba sendo maior em torno da sexualidade. Abjeção compreendida como horror, repulsa, impureza, algo que se tiver contato pode lhe contaminar.

Em tal contexto, Miskolci discute como a heteronormatividade está presente nos processos sociais e educacionais e busca diferenciá-la dos conceitos de heterossexismo e heterossexualidade compulsória. O heterossexismo é o pressuposto de que todas as pessoas são ou deveriam ser heterossexuais. A heterossexualidade compulsória é a determinação de um modelo de relacionamentos amorosos e sexuais sempre entre pessoas de sexos diferentes geralmente expressa indiretamente, como nos livros escolares e na mídia. Já a heteronormatividade “é a ordem sexual do presente fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” (MISKOLCI, 2012, p. 44).

Assim, o autor ressalta que muito do conhecimento científico não é neutro, sendo produzido nessa perspectiva heterossexista. Então, ele defende a distinção da educação voltada para a diversidade e para a diferença. O termo diversidade refere-se à diferença como algo a ser tolerado, buscando reconhecer o direito de minorias em um contexto institucional universalista. Ainda, a diversidade se liga ao multiculturalismo com o “cada um no seu quadrado”, o que contribui para manter as relações de poder intocadas. Já no caso da diferença, busca-se a transformação, a mudança das relações de poder, uma vez que tolerar é diferente de reconhecer o outro e de valorizá-lo em sua particularidade.

Daí a perspectiva não normativa de Educação mostrar que a experiência da abjeção não diz respeito apenas a quem foi qualificado de anormal, estranho, mas constitui quem nós somos e muito frequentemente o que a sociedade nos fez crer que é o que há de pior em nós [...] Talvez, espero, tenhamos começado a reavaliar isso, e, ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças. (MISKOLCI, 2012, p. 49)

No último capítulo, “Um aprendizado pelas diferenças”, Miskolci destaca as possibilidades e os desafios de uma educação não normalizadora:

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educa e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas, ou mais comumente, violentadas, passem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles

de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos. (MISKOLCI, 2012, p. 51)

Desse modo, o autor defende uma educação que não seja uma normalização para o Estado, mas sim um veículo de desconstrução de desigualdades e injustiças, indo além da escola e abrangendo toda a sociedade. Para ele, materiais e livros escolares deveriam ser utilizados como forma de reflexão e questionamento, em que os desenhos, por exemplo, se aproximem das intersecções de diferenças de cada estudante. A nossa escola foi muito influenciada por um ideal europeu, renegando muitas vezes questões tocantes às culturas indígena e africana.

É ressaltada, também, a importância de se questionar a heteronormatividade presente nos currículos escolares, mas, além disso, devemos questionar os próprios binários que, na verdade, restringem as diversas e múltiplas expressões afetivas e sexuais. Desse modo, a pauta *queer* busca o reconhecimento sem assimilação, a resistência aos modelos hegemônicos: “em síntese, ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de resignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro” (MISKOLCI, 2012, p. 63).

Destacam-se dois pontos positivos do livro: o primeiro refere-se à teoria *queer* em si, que é abordada de forma clara, pontual e instigante pelo autor, o que demonstra seu domínio intelectual, teórico e reflexivo sobre a mesma, possibilitando que o livro também seja utilizado como um guia inicial para aqueles que querem aprender sobre essa teoria, tendo em vista a gama de conceitos apresentados; o outro ponto faz referência à proposta de problematizar uma educação não normalizadora e que exalte as diferenças em prol da igualdade e da não violência, proposta que ainda é um desafio atual e relevante na sociedade e na esfera da educação.

HENRIQUE LUIZ CAPRONI NETO

Mestrando em Administração com ênfase em Estudos Organizacionais e Sociedade pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
henriquecap_adm@yahoo.com.br

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, sob uma licença Creative Commons.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do AUTOR e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986).

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

São apresentados em tons de cinza e em cores, preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro, etc.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três

autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro - mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: _____. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quated, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro - autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos on-line

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurgem o cartão SUS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2010. cad. Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo: ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988. 5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se elementos para melhor identificar o documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades, acrescenta-se o nome do estado, do país, etc. Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).

