

www.uninove.br/revistacadernoseduc
cadernos-edu@uninove.br

Cadernos

de pós-graduação

UNINOVE
● ● ● ● ●
Universidade Nove de Julho

www.uninove.br

ISSN eletrônico: 2525-3514

<i>Cadernos de Pós-Graduação</i>	<i>São Paulo</i>	<i>nº 12</i>	<i>p. I- 129</i>	<i>jan./dez. 2013</i>
----------------------------------	------------------	--------------	------------------	-----------------------



cadernos-edu@uninove.br
www.uninove.br/revistacadernoseduc



Expediente

Revista Cadernos de Pós-Graduação
Avenida Francisco Matarazzo,
612 - 1º andar - Prédio A
Água Branca - São Paulo/SP -
Brasil CEP:05001-100
E-mail: [cadernos-
edu@uninove.br](mailto:cadernos-edu@uninove.br)
ISSN da versão online: 2525-
3514

Contato Principal

Prof. Dr. Carlos Bauer
Editor Científico
Universidade Nove de Julho -
Uninove, São Paulo
Avenida Francisco Matarazzo
nº 612 - 1º andar Prédio A
Água Branca - São Paulo/SP -
Brasil
CEP: 05001-100
Telefone: +55 (11) 3665-9366
E-
mail: carlosbauer@uni9.pro.br
E-mail alternativo:
professorcarlosbauer@gmail.com

© 2013 – Universidade Nove de Julho (Uninove)

Reitoria

Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica

Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa

Jean Anastase Tzortzis

Diretoria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

José Eustáquio Romão

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Jason Mafra

Diretoria de Pesquisa

João Carlos Ferrari Corrêa

Conselho editorial:

Adrián Ascolani – IRICE-CONICET [Argentina]
Álvaro Acevedo Tarazona – UDES [Colômbia]
Amarílio Ferreira Junior – UFSCar [Brasil]
André Paulo Castanha – UNIOESTE [Brasil]
Andre Robert – Université Lyon2 [França]
Antonio Ozaí da Silva – UEM [Brasil]
Cristian Fernando Gajardo Díaz – PIIIE [Chile]
Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]
Dante Castillo – PIIIE [Chile]
Danusa Mendes Almeida – UECE [Brasil]
Deise Mancebo – UERJ [Brasil]
Edgar Pereira Coelho – UFV [Brasil]
Evaldo Amaro Vieira – USP [Brasil]
Eveline Algebaile – UERJ [Brasil]
Everaldo Andrade – USP [Brasil]
Heidi Soraia Berg – UFAC [Brasil]
João do Prado – Unifesp [Brasil]
José Rubens Lima Jardimino – UFOP [Brasil]
Julián Gindin – UFF [Brasil]
Kate Rousmaniere – Miami University [EUA]
Luciana Pacheco Marques – UFJF [Brasil]
Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba [Brasil]
Maria Beatriz Moreira Luce – UFRGS [Brasil]
Marisa Bittar – UFSCar [Brasil]
Nima I. Spigolon – Unicamp [Brasil]
Oscar Espinoza – [Chile]
Raymond Morrow – UAlberta [Canadá]
Sílvia Maria Manfredi – IPF [Brasil]
Silvio Gallo – Unicamp [Brasil]

Equipe Editorial**Diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**

José Eustáquio Romão, Universidade Nove de Julho, Brasil

Diretor do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Jason Ferreira Mafra, Universidade Nove de Julho, Brasil

Editores

Carlos Bauer, Universidade Nove de Julho, Brasil

Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Universidade Nove de Julho, Brasil

Analista Editorial

Juliana Aparecida Cezario, Universidade Nove de Julho, Brasil

Projeto Gráfico e Composição

Cássio Diniz Hiro, Universidade Nove de Julho, Brasil

Revisão

Carlos Coelho

Cadernos de pós-graduação é uma publicação acadêmica, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), de acesso aberto e gratuito. Cadernos se propõe a divulgar estudos e resultados de pesquisas pertinentes às questões educacionais de forma ampla e em diálogo com as demais áreas humanas e sociais, realizadas por alunos e professores, desenvolvidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais, estrangeiros e de outras organizações preocupadas com a produção do conhecimento científico.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Sumário / Contents:

Editorial / Editor's note

Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Carlos Bauer

7

Artigos / Articles

Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo

Time to collaborate? views on the meaning and sense teachers attribute to collective pedagogical work hours

Vania Marques Cardoso

15

A implementação da lei 10.639/03 nas práticas de escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Parnaíba- PI

The implementation of the law 10.639/03 in the pedagogical practices in elementary schools in the municipal system in Parnaíba-PI

Evangelita Carvalho de Nóbrega

31

A ideia de cultura no contexto escolar: concepções de professoras do Ensino Fundamental II

The idea of culture in the school context: conceptions of middle school teachers

Adriana Torquato Resende

47

Aspectos filosóficos presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Philosophical aspects presented in the Manifest of the Pioneers of Escola Nova

Paloma de França Ramos, Rodrigo Barboza dos Santos, Marcos Antônio Lorieri

63

Escola nova e ensino superior no Brasil: apontamentos de uma crítica à elitização	
New school and graduation in Brazil: notes to criticize the elitism <i>Joseilma Lima Coelho, Ademir Valdir dos Santos, Ana Paula da Silva Freire</i>	75
As práticas escolares na historiografia da educação brasileira: uma análise da Revista Brasileira de História da Educação	
The school practices in the histography of brazilian education: one analysis of Revista Brasileira de História da Educação <i>Rosiley Aparecida Teixeira, Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti</i>	87
Relato de experiência: atividade experimental no ensino médio integrado ao técnico	
Experience report: experimental activity in high school to integrated technician <i>Marco Akio Ikeshoji, Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji e Adriana Aparecida de Lima Terçariol</i>	105
Pareceristas Ad hoc – 2013	123
Instruções para os autores / Instructions for authours	124

Editorial

Editor's note

Neste número 12 dos Cadernos de Pós-Graduação publicamos uma série de artigos, livremente enviados pelos seus autores, versando sobre diversificados e importantes temas da área educacional. O volume foi composto por seis manuscritos; assim distribuídos: Vania Marques Cardoso, em “Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo”, analisa como o cenário de trabalho contemporâneo impacta a escola e o trabalho coletivo dos docentes. Em seguida, temos a contribuição de Evangelita Carvalho de Nóbrega, intitulada “A implementação da Lei n.º 10.639/03 nas práticas de escolas de ensino fundamental da rede municipal de Parnaíba (PI)”, com a qual a articulista analisa alguns aspectos da Lei Federal n.º 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares; vale lembrar que esse foi o instrumento jurídico que tornou obrigatório no currículo escolar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que trabalhem o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Na sequência dos artigos temos uma interessante reflexão sobre “A ideia de cultura no contexto escolar: concepções de professoras do ensino fundamental II”, elaborada pela professora Adriana Torquato Resende, com o intuito de buscar conhecer e valorizar os saberes docentes acerca do conceito de cultura em uma escola pública de ensino fundamental II localizada em um

dos municípios da grande São Paulo. Entre outras coisas, a autora aponta que as professoras percebem o conceito de cultura como algo complexo e diversificado e que são mediadores entre os dados culturais e os alunos, devendo criar situações de aprendizagem que transformem esses dados em saberes para a vida.

Em seguida, no artigo "Aspectos filosóficos presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", Paloma de França Ramos, Rodrigo Barboza dos Santos e Marcos Antônio Lorieri apresentam alguns aspectos filosóficos presentes no texto do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em especial a indicação de seus autores relativa ao papel da Filosofia na Educação como área do saber humano que deve indicar as finalidades da educação.

Dando continuidade às reflexões, Joseilma Lima Coelho, Ademir Valdir dos Santos e Ana Paula da Silva Freire, no texto "Escola nova e ensino superior no Brasil: apontamentos de uma crítica à elitização", apresentam a trajetória do ensino superior desde a colônia portuguesa até as primeiras décadas do século XX, quando várias vozes se fazem notar em defesa da educação elementar, secundária e superior.

Em "As práticas escolares na historiografia da educação brasileira: uma análise da Revista Brasileira de História da Educação", Rosiley Aparecida Teixeira e Patricia Aparecida Boto-Cavalcanti analisam o lugar reservado na historiografia da educação às práticas escolares na Revista Brasileira de História da Educação, a fim de verificar o tratamento dado ao tema para as produções historiográficas.

Para finalizar esse número, Marco Akio Ikeshoji, Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji e Adriana Aparecida de Lima Terçariol, em "Relato de experiência: atividade experimental no ensino médio integrado ao técnico", apresentam os resultados obtidos com a realização de uma experiência desenvolvida no contexto de uma instituição federal de ensino técnico, com onze alunos do curso técnico em automação industrial, integrado ao ensino médio. Ressaltam a importância da utilização de métodos e técnicas eficazes nas práticas pedagógicas, especialmente no ensino das Ciências.

Este número comemora a retomada da publicação regular dos **Cadernos**, com um novo projeto editorial, desenvolvido sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais

(PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE); também apresenta seus novos editores e convida os estudantes, pesquisadores e professores dos programas de pós-graduação em educação e áreas afins a enviarem resenhas, ensaios e artigos resultantes dos seus estudos acadêmicos.

Boa leitura.

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Carlos Bauer

ARTIGOS

Articles

TEMPO PARA COLABORAR? OLHARES SOBRE O SIGNIFICADO E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES AO HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO

TIME TO COLLABORATE? VIEWS ON THE MEANING AND SENSE TEACHERS ATTRIBUTE TO COLLECTIVE PEDAGOGICAL WORK HOURS'

Vania Marques Cardoso
Uninove; Brasil
vmcbrasil@hotmail.com

Resumo: A presente comunicação versa sobre os primeiros capítulos da dissertação de mestrado denominada: Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo. Objetivando desvendar a percepção subjetiva dos docentes sobre o potencial de colaboração do horário de trabalho coletivo na escola, a pesquisa será desenvolvida em 2015. Todo o texto, com fundamento na teoria crítica, especialmente Adorno, ainda em construção, representa o que vem sendo pesquisado em torno do objeto de estudo - o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo - inserido no tema a relevância do tempo de trabalho coletivo na escola coloca como problemas as mudanças contemporâneas no trabalho e no tempo de trabalho e seus impacto na escola e na subjetividade docente sobre o tempo coletivo e que significado e sentidos sobre o potencial colaborativo do horário de trabalho coletivo emergem nos discursos dos docentes fundamentando elementos de uma intervenção. Tendo por hipóteses que o trabalho na escola sofre o impacto das mudanças contemporâneas no significado social e nos sentidos individuais do trabalho e do tempo, afetando a subjetividade dos docentes sobre o tempo coletivo de trabalho na escola e que os docentes vislumbram potencialidades de colaboração para o horário de trabalho coletivo, mesmo que suas percepções sejam, por vezes, contraditórias. A metodologia prevista é entrevistar uma amostra de dez professores com entrevistas semiestruturadas e, dentre eles escolher as respostas mais contraditórias de dois

sujeitos com entrevista não estruturada, analisando-se o conteúdo e os discursos e deles recolher possibilidades de intervenção.

Abstract: This Communication deals with the first chapters of the so called master's thesis: Perspectives on the meaning and the meanings attributed by teachers to the collective working hours. Aiming to uncover the subjective perception of teachers about the potential collaboration of the collective working hours at school, the survey will be developed in 2015. All text, based on critical theory, especially Adorno, still under construction, is what is being researched around the object of study - the meaning and the meanings attributed by teachers to the collective working hours - inserted into the theme the importance of collective working time in school places as problems the contemporary changes in work and working time and their impact on school and teaching subjectivity on the collective time and meaning and sense of the collaborative potential of the collective working hours emerge in the discourse of teachers basing elements of an intervention. Having a chance to work in school suffers the impact of contemporary changes in the social meaning and individual senses of work and time, affecting the subjectivity of teachers on the collective working time at school and that teachers envision collaboration potential for collective working hours, even if their perceptions are sometimes contradictory. The proposed methodology is to interview a sample of ten teachers with semi-structured interviews and among them choose the most contradictory responses of two subjects with non-structured interview, analyzing the content and speeches and collect their intervention possibilities.

Introdução

O presente artigo reflete sobre o tempo de trabalho coletivo na escola a partir das reflexões presentes em uma pesquisa em andamento nascida das repetidas vezes que a frase: “_ Não dá tempo!” retumbou aos ouvidos da pesquisadora nos 30 anos de prática docente ou de suporte docente no planejar a ação ou no repensá-la, revelando um sentimento de impotência sobre o tempo, especialmente o de trabalho (individual ou coletivo) na escola.

As reflexões aqui presentes resultam de um levantamento dos trabalhos acadêmicos no mesmo campo temático, o referencial legal da implementação do horário coletivo e da fundamentação teórica de base para avançar com a pesquisa de campo.

Partindo de um problema inicial da pesquisa que questiona como o cenário de trabalho contemporâneo impacta a escola e o trabalho coletivo dos

docentes, reflete-se sobre como a lei e as pesquisas em curso nos últimos vinte anos olham o horário de trabalho coletivo e como o tempo nas relações contemporâneas de trabalho está presente na escola, perpassando a identidade profissional contemporânea da docência envolvida pelas políticas regulatórias que determinam um horário específico para o trabalho coletivo.

A hipótese que responde ao problema de forma provisória (LAKATOS E MARCONI, 1991, p.104) sustenta que o cenário contemporâneo implica mudança permanente na sociedade, portanto na escola, intensificando o trabalho docente, instrumentalizando o tempo coletivo e a colaboração entre pares.

O referencial teórico de partida é a “Teoria Crítica”, especialmente Adorno, com quem se partilha a perspectiva de educação como potencial prevenção às formas de coisificação do homem na medida em que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 3). Afirmando, assim, a escola como morada do germe do avanço e da regressão, é possível considerar o horário de trabalho coletivo, prática social passível de avanço, entretanto de regressão, dada a contradição que carrega, integra-se outros autores como visita crítica à produção no tema em estudo.

1. O horário de trabalho coletivo na escola – tempo para colaborar? Entre a Lei e a Pesquisa – O mesmo tema, diversos olhares

Ao levantarmos o suporte legal observamos como o tempo coletivo de trabalho na escola vem sendo instituído na legislação brasileira com avanços (reconhecimento do necessário tempo destinado ao planejamento, da possibilidade desse horário de trabalho coletivo na escola aperfeiçoar a docência e a proposta de integração formativa das universidades com a escola básica) e aspectos que se mantém regredidos para a condição docente (contradição entre tratar a jornada como combate à alienação do trabalho docente e diminuição de despesas pelos sistemas de ensino, cumprimento das incumbências legais ou tarefas indeterminadas que não tornam o docente sujeito do seu próprio tempo, a vinculação ao PPP, por exemplo), apresentando uma latente contradição.

No âmbito da produção acadêmica escolheu-se dezessete dissertações, três teses e dois artigos com pesquisas em diferentes tipos de escolas nos últimos vinte anos (período de normatização da reserva de horário específico para que os docentes trabalhem coletivamente) que foram divididos em três subtemas, visando

O primeiro subtema “Trabalho coletivo na escola”, estudado em vários contextos e com metodologias variadas (entrevistas, observação, estudos de caso), mostra-nos o quanto esse tipo de trabalho é ancorado ora no “Projeto Político-Pedagógico” (PPP), ora nos profissionais de suporte (diretor, coordenador), ora no próprio trabalho coletivo, marcado pelo maior ou menor envolvimento livre do docente, diante do seu trabalho intensificado.

As várias pesquisas identificam a complexidade do trabalho docente coletivo que, no interstício entre o almejado e o realizado, depara-se com dificuldades envoltas em lutas pelo poder na escola, na pouca convivência, na reduzida participação no campo decisional, concluindo que, mesmo diante da demanda de trabalho conjunto, as ações, relações e interações diárias podem não favorecer a sua realização.

Ao discutirem o trabalho coletivo docente como construção histórica, os autores indicam que trabalhar coletivamente se vai construindo, com e apesar daquilo que se prescreve, apontando contradição entre as relações individualizadas com o tempo escasso e o objeto coletivo do trabalho docente. Desvenda formas de adaptação e resistência que os docentes utilizam (grupos informais de troca sem intenção formativa específica; pouca participação no horário de trabalho coletivo (silêncio, atividades paralelas etc.).

O segundo subtema, “Tempo coletivo de trabalho na escola” abrolha dos estudos a percepção temporal subjetiva dos docentes, ressaltando que o contexto objetivo da realização do trabalho na docência como tempo prescrito, controle dos tempos e descontinuidade favorece a adaptação à lei e a obediência, reproduzindo mecanismos de regulação social, mas, inversamente, atribuindo ao tempo coletivo um potencial agregador quando os docentes são protagonistas.

O terceiro subtema trata o horário de trabalho coletivo. Há pesquisas que o enaltecem como instância formativa, instrumento de proteção ao mal-estar docente, espaço de exercício democrático ou colaborativo, estrutura do PPP (Projeto Político Pedagógico) enfim, tempo de colaboração valorizado pelos

docentes. Outras, o apontam como tempo perdido, fragmentado e nem sempre garantido, indicam práticas colaborativas com pouca significância e que promovem pouca colaboração.

O suporte legal referente ao horário de trabalho coletivo foi interpretado como força prescritiva ambígua; valoriza o docente com tempo remunerado para responder às demandas, mas intensifica o seu trabalho com elevadas expectativas para esse tempo – solução de problemáticas escolares como faltas, evasão, diversidade cultural, inovações tecnológicas, incremento de trabalho administrativo, formação prescritiva, que buscam níveis inalcançáveis de “perfeição” pedagógica (como Hargreaves observa em 1995) ou, inversamente, promovem resistência).

Os trabalhos elencados, em conjunto, argumentam que o tempo reservado ao trabalho coletivo na escola contemporânea brasileira é cunhado por um frequente enfrentamento entre o seu significado formal instituído e o significado instituinte efetivado pelos docentes em seu contexto, perpassado pelos sentidos individuais e pela organização efetiva das práticas. Dicotômicos ou ambíguos entre marcos regulatórios, práticas e discursos, tais sentidos parecem evocar nos sujeitos colaboração, mas, também fazem emergir resistência.

Em guisa de conclusão, podemos referir que tanto a interpretação do suporte legal quanto o levantamento da produção acadêmica temática indicaram que a implementação do horário de trabalho coletivo na escola é um processo complexo e conflitante, com possibilidade de favorecer ou emperrar a ação colaborativa entre os pares, o que também será evidenciado quando colocarmos a visão sobre a escola impactada com as consequências das céleres mudanças das relações e das práticas sociais na contemporaneidade.

2. O Tempo da Contemporaneidade Impacta o Espaço Escolar

Para compreender o horário de trabalho coletivo na escola traçou-se um pano de fundo dividido em três momentos: o trabalho e o tempo em transformação na sociedade contemporânea; o trabalho na escola em tempos contemporâneos e tempo de trabalho docente em colaboração. O ponto de partida desse arcabouço é desvendar como o cenário contemporâneo de adaptação permanente à mudança, envolta na lógica do mercado impacta a

sociedade, portanto a escola, intensificando o trabalho, instrumentalizando o tempo coletivo e as relações de colaboração entre docentes.

3. As transformações no Trabalho e no Tempo de Trabalho

Como Bauman (2010) observa, o mundo contemporâneo projeta uma liquidez no trabalho, o torna mercadoria aderida ao consumo. É uma paisagem de adaptação que impele as identidades a um presente permanente desvinculando as consciências da totalidade humana - lançadas em fragmentos refletidos em objetos, modas e conceitos.

No processo de globalização (fenômeno ocidental desigualmente distribuído, provoca sobreposição de identidades globais, nacionais e locais - como conceitua Hall, em 2006) o "sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente" (HALL, 2006, p. 12 e 13) as identidades, em contrassenso com os" laços identitários homogeneizadores em convívio com um fascínio pela diferença impulsionando mercados da etnia e da alteridade (...) "¹ , fragmentam o "eu" com paradoxos: distinção entre público e privado, identidade nacional deslocada para o global com mediação dos interesses locais; nova percepção do espaço-tempo dada a sensação de diminuição do mundo pela sociedade "em rede".

Paralelamente, o capitalismo globalizado exige dos trabalhadores mudanças de curto prazo, numa "cultura do risco" (SENNETT, 2006, p. 9) na qual o poder gerencial objetivo retorno rápido num "reinventar-se continuamente ou perecer nos mercados"² e a introdução das novas tecnologias amplia a comunicação e flexibiliza os postos de trabalho, menos baseados na regulação legal, mas com controle centralizado de processamento.

Essa nova configuração institucional priva os sujeitos da coerência narrativa de suas vidas e tira-lhes o sentido social do trabalho. Começando sempre do zero, o fantasma da inutilidade corrói o caráter diante de fatores como "a oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do

¹ **Ibd**

² **Ibd**, p.44

envelhecimento” (SENNETT, 2006, p. 84) que torna talentos baratos, remete ao contínuo avanço das tecnologias e associa a idade à rigidez.

Sob uma roupagem de autonomia, o envelhecimento (das pessoas, do conhecimento, dos modos de trabalhar) é gerido pela capacitação contínua desarticulada da formação cultural do sujeito, é a pseudoformação apontada por Adorno (1995b), produzindo um sujeito adaptado à cultura do novo capitalismo que abandona a ênfase aos resultados e absorve produtos de curto prazo num jogo ambivalente no qual “o ‘potencial’ humano de uma pessoa define-se por sua capacidade de transitar de um tema a outro, de um problema a outro”³.

Com relações de trabalho frágeis e percepção do tempo difusa, o trabalho em equipe é vinculado a benefícios imediatos, criando um pensamento de grupo acrítico e desconsiderando os indivíduos “como seres autodeterminados” (ADORNO, 1995a, p. 129). Sem laços sociais, desvalorizado o “longo prazo” não há experiência partilhada, ou quiçá não há experiência no sentido emancipador de Adorno - situação na qual o conteúdo subjetivo e a história se articulam sem subsumir um ao outro, com e carregam percepção plena da realidade⁴.

A organização do tempo individual se em “flexitempo”⁵: semana integral de trabalho com determinação de horário pelo trabalhador, horários “comprimidos” em semanas de quatro dias e trabalho em casa. Essa flexibilidade promete maior liberdade ao trabalhador, mas, em verdade, cria uma nova trama de controle externo: o empregado controla onde vai trabalhar, mas não o processo de trabalho, centralizado através de tarefas exigidas e das formas eletrônicas de marcação do tempo.

O tempo em sua dimensão coletiva instabiliza-se em função das equipes e tarefas de curto prazo, elemento de um “capitalismo parasitário”, que se cria e recria em busca de novos hospedeiros numa lógica de mercado e do rápido retorno do investido, como identifica Bauman em 2010.

Considerando, como Adorno (1995a) a autonomia e a adaptação elementos embutidos nas práticas sociais, verificamos que a escola, instituição

³ SENNETT, *op. cit.*, p. 108

⁴ *Ibd*

⁵ SENNETT, *op. cit.*

que reflete, rarefica e reifica a realidade e o sujeito, as práticas sociais que ela emana estão em contradição permanente entre adaptar e autonomizar os seus atores.

4. O Trabalho na Escola Contemporânea

O trabalho na escola em tempos contemporâneos, reflete, por projeção, as relações sociais de trabalho. Tais relações, como vimos, representam uma aceleração do tempo para incorporar mudanças ou encontrar justificativas. Na escola, o docente corre atrás do tempo sem alcançá-lo, nem sempre adentra a intelectualidade necessária, marcado pela consciência coisificada que submerge do modelo de avaliação externa e não reconhece perícia específica no seu campo profissional.

Tardif (2002) indica como fonte de dilemas do trabalho docente, o isolamento das práxis da teoria, o rompimento com o prazer profissional em nome da sobrevivência e a promoção de uma ação profissional como mera resposta ao cotidiano, o reduzindo conjunto dos referidos saberes, na gênese, heterogêneos e temporais a saberes curriculares, “[...] amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares”⁶.

Entretanto, é preciso destacar que, por meio de Adorno (1995a) vislumbramos o currículo escolar como reprodução de uma racionalidade instrumental padronizada, de modo a revelar desconfiança sobre os saberes curriculares apontados, incapazes de superar a pseudoformação “[...] tendência da formação que perdeu a tensão entre seus dois extremos fundamentais, a transcendência de sua finalidade e a simples adaptação [...]” (ADORNO, 1971, p. 238) arriscando desarticular o processo de trabalho social e a formação cultural do docente, acomodando-o na mera delimitação do método e estereotipando o real.

Contreras (2002) fornece elementos na compreensão dessa estereotipia. Pouco autônomo, com baixa consciência, o docente, refém de condições proletarizadas impostas, convive, segundo o autor, com exigências de qualificação célere que tornam a profissão alienada, reduzida a um conjunto de

⁶ *Ibd*, p.36

habilidades⁷, fragmento da sociedade desigual no qual a escola se insere (estratificada em grupos com diferenciado acesso a recursos materiais e culturais).

Na ausência de autonomia, segundo o Contreras⁸, os docentes são incapazes de superar os modelos tradicionais presentes, o técnico e o reflexivo, mas não alcançam o de intelectual crítico. O modelo técnico é caracterizado pela autonomia ilusória da prática profissional com aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível⁹, portanto com; o modelo reflexivo¹⁰ aprisiona o pensar sobre o fazer e, apesar de atingir a ação-reflexão-ação no currículo, não dá autonomia verdadeira; o modelo intelectual crítico é um ideal de autonomia porque coloca a nu os fatores que dificultam a transformação social, histórica e institucional do ensino e da própria condição docente.

Sacristán (1995), discutindo a profissão docente na complexidade contemporânea como expressão da especificidade marcada pelos contextos pedagógico, profissional e sociocultural, resultantes de uma sociedade contraditória que, ao mesmo tempo, aprisiona e liberta quando relativiza a autonomia docente¹¹, indica que o caráter social das práticas é recriado, individual e coletivamente, com baixa racionalidade presente na cultura escolar imediatista.

Hargreaves (1995) ao considerar a sociedade contemporânea como “sociedade do conhecimento” que engloba o científico, o técnico e o educacional envolvidos na complexa circulação de conhecimento, observa a criação de sistemas, equipes e culturas envoltos na infraestrutura tecnológica para realizar o acesso e o processamento rápido da aprendizagem, impulsionar a economia e seus produtos, evocando efeitos descontrolados que atingem a escola. Essa dinâmica social apresenta um paradoxo, intensifica o trabalho docente entre a colaboração e o afastamento do objetivo essencial da escola de promover o conhecimento e reflexão, simplificando o conteúdo escolar ao mínimo.

⁷ **Ibd.**, p. 83

⁸ **Ibd**

⁹ CONTRERAS, **op. cit.**

¹⁰ CONTRERAS, **op. cit.**

¹¹ SACRISTÁN, **op.cit**

Identificando a profissão docente como imersa num triângulo contraditório de interesses, um lado é o das oportunidades prometidas pela tecnologia, outro o do contraponto às suas ameaças e a base representa as soluções padronizadas pelo avanço tecnológico ou pelas reformas educacionais voltadas ao mercado que transforma o processo formativo em “seitas de treinamento para o desempenho” (HARGREAVES, 2004, p. 236) - abordagens simplificadas, baseadas em grupos especializados que geram produtos e serviços de informação - e prescrições curriculares.

Observando os docentes como catalisadores da educação compulsória ao redor do mundo, o autor indica, na mesma obra,¹² uma repetida sobrecarga de expectativas sobre a escola como instituição capaz de salvar a sociedade. Segundo o autor, essa exigência social foi avançando historicamente, numa crescente intensificação do trabalho docente. Nos 30 anos após a Segunda Guerra Mundial a escola foi vista como investimento em capital humano e compromisso com o progresso; na explosão demográfica as economias prósperas e estados fortes criaram otimismo pela educação, elevando o status do magistério, mesmo que não acompanhado de inovação, boas condições de trabalho ou autonomia; na sociedade do conhecimento vão se repetindo as expectativas excessivas sobre o docente, agora sustentáculo de comunidades de aprendizagem, adaptando indivíduos e organizações a essa nova sociedade.

Na conjunção dos autores elencados confirma-se que a escola reflete as práticas da sociedade, o trabalho docente balança aos ventos da contemporaneidade, impondo, pela força do mercado, uma rapidez imparável da tecnologia que liquefaz e concretiza uma sociedade do conhecimento que nem sempre gera autonomia, na medida em que reproduz a racionalidade técnica e tende a defrontar o docente com elevadas expectativas e intensificação do tempo para trabalhar.

5. O Tempo de Trabalho Docente em Colaboração

Compreendendo o tempo de trabalho docente em colaboração como o que emana do tempo letivo e subsiste entre a letividade e a reflexão sobre a

¹² HARGREAVES, *op. cit*

ação, utilizamos o referencial de Tardif (2002) que destaca a variável temporal da docência como elemento potencial para romper a alienação e recuperar o status perdido na proletarização do modelo de ajuste à demanda de escolaridade e para promover cooperação, na medida em que a profissão é interativa (pares e alunos) ¹³.

Embora Tardif (2002) conceba excessiva valorização aos saberes práticos, por vezes sobrepondo-a as teorias, portanto contradizendo Adorno (1995a) quando ao discutir a relação prática e teoria argumenta que “[...] o dogma da unidade entre teoria e prática é [...] dialético: ele capta simples identidade ali onde só a contradição tem chance de ser frutífera” (ADORNO, 1995a, p.227) é possível aproximar os dois autores para discutir a ambiguidade no campo complexo entre autonomia e adaptação.

Os saberes curriculares que o primeiro autor observa como absorvidos de forma passiva podem ser lidos como elemento da pseudoformação apontada pelo segundo, gerando um currículo prescritivo que coloca a docência como parte estruturante da coisificação dos conteúdos porque “[...] no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir [...] em sua origem já está, teleologicamente, seu decair.” (ADORNO, 1995a, p. 396, 397).

Hargreaves (1995, 1998, 2004) discute as contradições de um mundo contemporâneo complexo e acelerado como influência decisiva sobre a profissionalidade docente; releva as pressões, encravadas nas reformas educacionais ou na cadência do tempo imposta por saltos tecnológicos que a escola absorve principalmente como intensificação do trabalho, realizada em baixas condições e com sensação crônica de sobrecarga.

Assim, a percepção do tempo de trabalho para os docentes é bastante variável, como assinala Hargreaves em 1998, desde um mal-estar até uma sensação prazerosa. Com esse caráter multidimensional, o tempo escolar impacta as culturas da escola; pode se tornar fonte de obstáculo para as práticas inovadoras ou fundamentar projetos pedagógicos colaborativos e novas práticas com aprendizagem mútua.¹⁴

¹³ TARDIF, *op.cit*

¹⁴ *Ibd*, p. 209

Como vimos, Hargreaves (1998) vislumbra o tempo como conceito correlato à colaboração, assinala dimensões do tempo percebido pelos docentes: a técnico-racional, tempo objetivo na ação da escola; a micropolítica, calcada no poder dos grupos disciplinares; a fenomenológica, evidência das diferentes visões sobre o tempo entre os vários atores, antagonizando o tempo abstrato e administrativo com as emergências cotidianas da sala de aula e a sociopolítica que institucionaliza o tempo docente e o torna público, controlado e previsível.

Nas dimensões do tempo indicadas¹⁵ está patente a ambiguidade que vimos tratando entre a apropriação autônoma do tempo e tempo controlado. O docente, cercado pela padronização, lida com currículo mínimo como limite institucional, assiste o passar do tempo instituído e se depara com dificuldades para assumir uma cultura colaborativa, em choque com toda a organização estrutural e social da escola onde impera o individualismo e a balcanização.

Sem negar o contributo individual como elemento da colaboração, o autor¹⁶ demonstra as várias formas de individualismo: o constrangido, quando impedido de trabalhar em conjunto; o estratégico, uso do tempo para dar conta da intensificação do trabalho e o eletivo, escolha de trabalhar sozinho mesmo diante de condições favoráveis à colaboração. A manifestação dessa cultura escolar individualista dar-se-á de forma ambígua, como sinônimo de autonomia ou de proteção às referidas expectativas sociais internalizadas e como reflexo das condições de trabalho (arquitetura escolar, tempo coletivo, relações e comunicação na escola, etc.) como advertem Fullan e Hargreaves (2000).

A balcanização, definida por Hargreaves (1998) como “colaboração que divide” é outra forma de colaboração na qual os professores trabalham em subgrupos disciplinares; promovida pela organização curricular e pelo vínculo de pertença a um campo científico, aliena e diminui a compreensão sobre a totalidade escolar, gerando resistência à mudança. Entretanto, gera algum trabalho colaborativo no apoio mútuo entre pares e na delegação de equilíbrio entre profissionais de uma mesma área.¹⁷

¹⁵ HARGREAVES, loc.cit

¹⁶ HARGREAVES, loc.cit

¹⁷ HARGREAVES, loc.cit

O referido autor¹⁸ encontra entre o individualismo e a balcanização, a colegialidade artificial, “simulação administrativa segura da colaboração [controlada por] procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo, bem como a outras formas de trabalho em conjunto”¹⁹. Regulado, esse trabalho é compulsório, coercitivo, limitado pela administração para controle de ações impostas, restringindo a liberdade intelectual dos docentes e desmotivando-os (FULLAN E HARGREAVES, 2000). Apesar de imposta, a colegialidade artificial, se pode constituir como espaço para a legitimação de culturas de fato colaborativas quando promove a experiência de trabalho conjunto.

Como revela Hargreaves (1998) o tempo pode ter status de colaborativo quando resultado da percepção docente dos benefícios da colaboração, utilizado para o de iniciativas próprias ou abraçadas pelo grupo. Entretanto, o tempo de trabalho docente em colaboração é difícil de operacionalizar porque não basta a descentralização e a regulação dos tempos coletivos pela Lei e pelas reformas educacionais vem se mostrando ineficaz e encontra resistência.

Considerações finais

Este artigo apresenta a fundamentação de uma pesquisa em andamento que pretende desvendar a percepção subjetiva dos docentes sobre o potencial de colaboração do horário de trabalho coletivo na escola. Situa o problema inicial que sustentará hipóteses em consonância com o arcabouço teórico para desenhar os próximos passos, deveras mais importantes, os da pesquisa empírica.

Os estudos aqui apresentados permitiram uma visão da Lei e dos estudos temáticos já realizados; levantaram, em torno do referencial teórico da Teoria Crítica, conceitos de base dos autores que vem desenvolvendo pesquisas no mesmo âmbito.

O horário de trabalho coletivo olhado sob a luz do legislado e do pesquisado nos últimos vinte anos, surge como tempo composto e imposto, ora análogo ao aprofundamento da reflexão, ora ao potencial de resistência (docentes desvalorizam esse horário meramente instituído e, muitas vezes o instituem como tempo perdido, resistindo-lhe na caleidoscópica construção da docência).

¹⁸ HARGREAVES, *op.cit*

¹⁹ *Ibd*, p. 103

Se, entretanto, olharmos sob o prisma contemporâneo, poderemos desvendar que o reflexo da sociedade na escola transforma o trabalho docente e as relações temporais e de colaboração. Tais transformações no trabalho e no tempo de trabalho marcam a contemporaneidade que impacta a instituição escolar porque não destacada do mundo em mudança, imprimindo novos significados sociais e diferentes sentidos individuais atribuídos ao tempo coletivo e suas potencialidades, fazendo o trabalho docente caminhar entre várias formas de colaboração.

O olhar sobre o horário de trabalho coletivo apresentado fundamenta uma direção a trilhar para realizar a pesquisa de campo, vislumbrando diferentes significados sociais e sentidos individuais, vendo com os olhos dos docentes inseridos no contexto material e subjetivo da escola para encontrar pistas interessantes que fundamentem uma intervenção profissional nesse horário, quiçá, tornando-o tempo de colaborar.

Referências

ADORNO, T, W. **Teoria de la pseudocultura sociológica**. Madrid: Taurus, 1971.

_____; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. **Palavras e Sinais: modelos críticos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995b.

BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARGREAVES, A. **Ensino na Sociedade do Conhecimento**: A educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

_____. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Macraw Hill de Portugal, 1998.

_____. **Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el professorado)**. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1995.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

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

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE MUNICIPAL DE PARNAÍBA (PI)**
**THE IMPLEMENTATION OF THE LAW 10.639/03 IN THE
PEDAGOGICAL PRACTICES IN ELEMENTARY SCHOOLS IN THE
MUNICIPAL SYSTEM IN PARNAÍBA (PI)**

Evangelita Carvalho da Nóbrega
Uninove; Uespi; Brasil;
evangelitanobrega@hotmail.com²⁰

Resumo: Este trabalho discute alguns aspectos da Lei Federal 10.639/2003, e de suas Diretrizes Curriculares, as quais tornaram obrigatório no currículo escolar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que trabalhem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O trabalho apresenta a seguinte estrutura: primeiramente a discussão dos instrumentos normativos sobre as questões étnico-raciais e sua aplicação no contexto escolar. Em seguida analisa o discurso de três professoras, do ensino fundamental, de três escolas diferentes, que atuam na rede municipal da cidade de Parnaíba-PI. O objetivo geral deste estudo visa verificar como a diversidade étnico-racial vem sendo abordada nas práticas pedagógicas destas professoras e qual a repercussão da lei 10.639/03 no contexto das escolas. Identificar como a lei está sendo planejada e quais os elementos usados para desconstruir práticas discriminatórias. A revisão da literatura deu-se partir de dispositivos legais: LDB. 9.394/96; Lei 10.639/03; Diretrizes Curriculares (2004); autores como Gomes (2009), Munanga (2004; 2005), dentre outros. Foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa, fazendo uso de entrevistas e análise documental, norteadas pelas questões: Você conhece a lei 10.639/03? O acesso e a discussão da lei foram disponibilizados pela rede? No planejamento da escola a temática está inserida? Como você aborda esse assunto em suas práticas? Nesse sentido, as análises dos dados apontam ausência de conhecimento da temática; falta de orientação institucional;

²⁰ Mestranda em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE/SP). Pedagoga. Professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

deficiência de formação e práticas que deixam à margem eixos da educação étnico-racial. Entende-se que o papel de intervenção da rede municipal, na estruturação de currículo, formação e acompanhamento didático-pedagógico potencializará mudanças no cotidiano escolar, além de estimular práticas articuladoras que envolvam questões sociais, econômicas, culturais e históricas.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Política Educacional. Práticas Pedagógicas.

Abstract: This work discusses some aspects of the Federal Law 10.639 / 2003, and its Curricular Guidelines, which became mandatory in the school curriculum the development of educational practices that work the History teaching and Afro-Brazilian Culture and African. The study is structured in the follow way: firstly it is showed a discussion of the normative instruments on the ethnic-race issues and their application in the school context. Then, it analyzes the speech of three teachers from elementary school that work in three different schools, in the municipal system in Parnaíba-PI city. It aims to verify how the ethnic-race diversity has been discusses in pedagogical practices of these teachers and what the impact of Law 10.639 / 03 in the context of schools. Identify how the law is being planned and what elements used to deconstruct discriminatory practices. The literature review was based on some legal provisions: LDB. 9.394 / 96; Law 10.639 / 03; Curriculum Guidelines (2004); authors as Gomes (2009), Munanga (2004; 2005), among others. The approach adopted in this essay was qualitative, using interviews and document analysis, guided by these questions: Do you know the law 10.639 / 03? Were the access and discussion of the law provided by the network? Was the theme inserted in the school planning? How do you approach this subject in your practices? In this way, the data analyzes show the absence of knowledge of the subject; lack of institutional guidance; disability training and practices which leave room for axis of ethnic-racial education. We understand that the role of the municipal intervention in curriculum structure, training and didactic and pedagogical support will allow changes in the school routine, and encourage coordinating practices involving social, economic, cultural and historical issues.

Keywords: Law 10.639 / 2003. Education policy. Pedagogical practices.

Introdução

O sistema educacional brasileiro ainda é excludente, adota e executa práticas que realimentam as desigualdades sociais e apresenta um currículo estruturado numa visão de dominação ideológica eurocêntrica. Esse modelo de currículo mantém o comportamento de não problematizar as questões raciais, perpetuando, dessa forma, a desvalorização do negro e as discrepâncias sociais, educacionais e econômicas.

Os processos históricos apontam que essa visão eurocêntrica ressalta a manutenção de uma cultura que define o “branco” como um padrão de referência de toda a espécie, assim legitimando sua supremacia econômica, política e social do Brasil. Nesse sentido, a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana visa direcionar um novo currículo que inclua o estudo da diversidade cultural para a superação do preconceito e a extinção dessa visão eurocêntrica.

Concordando com Kabengele Munanga, que diz:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

A escola, segundo a concepção acima, sendo compreendida como espaço que permeiam o resgate destas memórias, interações, trocas e conflitos. Convém analisar a efetivação das práticas na escola a partir da lei 10.639/2003 tendo em vista o exercício de autonomia pedagógica das escolas, que tem a incumbência de reorganizar o Projeto Político Pedagógico, adequar os conteúdos curriculares e os projetos de acordo com dispositivos legais.

Segundo Souza; Croso (2007, p. 21):

Com a lei 10.639/03 a escola aparece como *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.

A promulgação da Lei Federal 10.639/ 2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no Ensino Fundamental e Médio, visa romper com ciclos de formação, que ao longo da história, trataram com invisibilidade as questões étnico-raciais. Este estudo nos instiga a olhar com mais criticidade os contextos formativos destinados aos professores da educação básica. Escolhemos a pesquisa qualitativa, pela possibilidade de maior compreensão do fenômeno. Segundo Chizzotti (2010) a pesquisa qualitativa se fundamenta na compreensão de que a realidade é construída na interação com o ambiente, nas diferentes relações humanas e sociais.

Quanto ao instrumento utilizado, fizemos uso da entrevista semiestruturada, que, de acordo com Lakatos & Marconi (2009), é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica e que proporciona ao entrevistador a informação necessária, assim possibilitando uma maior flexibilidade da abordagem das questões. No tratamento dos dados, utilizamos "análise de conteúdo", que, segundo Lakatos & Marconi (2009), permite a descrição sistemática e objetiva do conteúdo e da comunicação. Procuramos recortar os dados que são inerentes à discussão, utilizando, da transcrição das falas, somente partes que apresentam a objetividade do teor das questões perguntadas, favorecendo, desse modo, uma melhor categorização e interpretação.

O cenário de observação constituiu-se de três escolas: Escola Municipal Domingos Rubem Uchôa; Escola Municipal Professor Augusto Bauer e Escola Municipal Francisca Borges, todas da rede municipal de Parnaíba-PI. A amostra dos sujeitos foi composta de três professoras do ensino fundamental I, sendo do 1ºano, 2ºano e 3ºano, das respectivas escolas. A escolha partiu de conversas informais durante um curso de formação continuada implementado pela rede municipal e denominado de "Qualiescola". Nessa ocasião, percebemos alguns encaminhamentos didáticos fragmentados, que despertaram interesses de verificar algumas práticas pedagógicas executadas nas escolas pelas professoras.

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: primeiramente a discussão dos instrumentos normativos sobre as questões étnico-raciais e sua aplicação no contexto escolar; em seguida analisa o discurso das professoras quanto às práticas pedagógicas e à repercussão da lei 10.639/03 e Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto das escolas; apontando traços do perfil das professoras como a escolarização, a autodeclaração étnico racial, o conhecimento referente à lei 10.639/03; descrevendo o acesso à lei, à inclusão no planejamento na escola e algumas práticas pedagógicas.

Não pretendemos generalizar as práticas pedagógicas de todas as professoras da rede municipal, pois se trata somente de uma amostragem, no entanto, o presente trabalho nos permitiu perceber algumas fragilidades de inclusão da educação das relações étnico-raciais.

1. Algumas considerações da lei 10.639/2003

Somente na segunda metade do século XX, começou-se o reconhecimento de direitos do povo negro. Tendo este reconhecimento sido feito através da Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1945. Já em 1948, surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No Brasil, em 1951, a Lei Afonso Arinos, estabelecia ações de combate ao racismo e ao preconceito, caracterizando a discriminação racial como contraversão penal e proibindo a discriminação racial no Brasil.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, garante, de forma inequívoca, a promoção de todos os cidadãos brasileiros, sem preconceito de origem, raça, sexo e quaisquer outras formas de discriminação; no inciso 42 do Artigo 5º considera a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; e no § 1º do Art. 215 trata da proteção as manifestações culturais. Posteriormente, foi publicada a lei nº 7.716/89, a chamada Lei Caó, que define os crimes resultantes de discriminação por raça ou cor.

O Decreto 1.904, de 1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos tratou de assegurar a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país e a Lei 7.716, de 1999, de regulamentar os crimes de preconceito de raça e cor e estabelecer penas aos atos discriminatórios.

Com base nos dispositivos legais da Constituição Federal, vários municípios elaboraram suas leis específicas: Salvador (1989), Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991), Diadema e Belém (1994), São Paulo e Distrito

Federal (1996), dentre outras cidades. Convém enfatizar que a lei por si só não garante sua prática – quando não trabalhada adequadamente torna-se “morta” e/ou “esquecida”.

Destaca-se, também, a tentativa do Ministério da Educação-MEC, que, em 1997, disponibilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN com a temática de Pluralidade Cultural. Este foi um referencial de apoio, porém, que não teve força de consolidar-se totalmente como política educacional, por tratar-se de um parâmetro, e não de uma lei. Assim, muitas escolas e instituições formadoras desprestigiaram o referencial, por não ser obrigatória sua abordagem em sala de aula.

Somente com as lutas dos movimentos sociais, e, de maneira específica, dos movimentos negros brasileiros, a pauta das discussões para efetivar a obrigatoriedade de uma educação que valorize cada sujeito, inclusive o negro, este que sempre teve excluído da história e da cultura deste país, foi implementada,.

Nessa perspectiva de romper com uma educação eurocêntrica, inserindo novas práticas, novos saberes e novos aprendizados na educação, em 09 de janeiro de 2003, foi promulgada a lei nº10.639/2003, que tornou obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio, das redes municipais, estaduais e particulares, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e dos Africanos. Alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9.394/96, foram acrescentados dois artigos:

Art.26-A- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art.79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra

Analisando essas alterações na LDB, agora se percebe um maior direcionamento e uma determinação para a introdução do conteúdo programático oficial, não havendo necessidade de ser uma disciplina nova, mas incorporando as disciplinas já existentes (literatura, arte, história e outras) e efetivando abordagens que venham a desconstruir as histórias contadas e contidas em muitos livros didáticos.

A lei é uma intervenção do Estado, que estrutura, através de política educacional, o redirecionamento de novas práticas pedagógicas e a inserção de um novo currículo escolar, que, por sua vez, refere-se à oportunidade de democratização do saber mediante uma distribuição igualitária da organização de conteúdos, que inclua o continente africano nas informações sobre a história, a geografia, a política e as culturas dos continentes existentes na Terra.

Entendemos que incorporar a temática requer adaptações nos currículo das escolas, nas práticas dos professores e na elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares. Com isso, se fez necessário que o Conselho Nacional de Educação – CNE, aprovasse o parecer CNE/CP3/2004, a Resolução 1, de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A execução dar-se-á pelos estabelecimentos educacionais, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, cabendo a cada sistema de ensino regulamentá-lo em suas propostas pedagógicas, bem como, orientar e fomentar a formação de todos os profissionais da educação.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNS:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p.21)

As DCNs apresentam uma série de estratégias pedagógicas para a implementação da lei no currículo das escolas, instigando o rompimento com modelos de superioridade cultural e racial implementado pelas instituições educacionais. Pesquisas mostram que ao longo da história, os negros tiveram seus direitos negados, suas identidades roubadas, sua imagem desvalorizada, sua cultura desprestigiada e o silenciamento de sua história. Esse modelo educacional contribuiu para gerar conflitos ideológicos, sociais e políticos, evidenciando o racismo, a discriminação e o preconceito.

Seguindo as orientações das DCNs, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores deverão apropriar-se das bases filosóficas e pedagógicas assumindo os princípios a seguir explicitados: consciência política e histórica da diversidade²¹; fortalecimento de identidades e de direitos²²; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações²³. (BRASIL, 2004).

²¹ Deve conduzir: à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e, também, as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; à busca de pessoas em particular, de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, das informações e dos subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; ao diálogo, via fundamental para o entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

²² Deve orientar para o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, da historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução, que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

²³ Encaminha para a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, como por exemplo, a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo; o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais

Os princípios enfatizam a necessidade de rompimento de paradigmas vigentes: o cuidado com textos didáticos, principalmente, contidos nos livros didáticos e paradidáticos, que circulam nas escolas, a formação continuada dos profissionais da educação e a mudança de mentalidade independente do pertencimento racial. Sabemos que a implementação da lei é um desafio que envolve toda comunidade escolar. Entretanto, já temos dez anos de lei sancionada, e ainda verificamos muitas fragilidades na construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos.

A lei, quando aplicada em sua essência, se propõe um grande avanço na luta antirracista, que visa redemocratizar o ensino de história nas instituições escolares e enfatiza a formação do povo brasileiro pela diversidade cultural, pela variedade de etnias, identidades, valores, costumes, tradições, ideias, crenças e classes sociais. Assim, as práticas pedagógicas dos professores passam a ser um ponto de partida para uma mudança social e cultural da sociedade brasileira.

Destaca-se que estamos convivendo, no mundo globalizado, que se entrelaçam uma sociedade multicultural, e exigem práticas sociais voltadas à valorização da “diversidade”, como o étnico, religioso, cultural etc. Nesse sentido, novos modelos de educação são imprescindíveis; é preciso incorporar aos currículos a educação multicultural, com uma nova dinâmica de saberes e práticas que potencializem ensino-aprendizagem, com a finalidade de “[...] criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social étnico/racial [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 50).

A educação multicultural requer práticas pedagógicas que possibilitem um novo diálogo, uma nova abordagem de temas, que tenham a finalidades de romper, desfazer e desconstruir preconceitos, de promover a igualdade de oportunidades e adotar políticas de valorização de culturas historicamente oprimidas.

Destaca Kabengele Munanga:

na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos, que contemplem a diversidade étnico-racial.

[...] qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, a discussão sobre multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia anti-racista. (MUNANGA, 2004, p. 346).

A Educação constitui-se em um dos principais mecanismos de transformação de um povo. Desse modo, as escolas têm como função social a responsabilidade de mudar a história, cabendo-lhes a incumbência de dinamizar a propagação desta lei e de promover a reeducação racial já que elas influenciam diretamente a vida de seus alunos. Organizar um ambiente escolar em que seus interlocutores (professores, gestores e coordenadores) tenham de suscitar um espaço de inclusão das diversidades e exercerem papéis que contribua com todo o processo de democratização dos saberes, bem como, ser comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimulando a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitam as diferenças e as características dos diversos grupos sociais e das minorias é um imperativo nos dias atuais.

2. Discussões e análises: relato das professoras

Com a finalidade de traçar um perfil das professoras, iniciamos a entrevista identificando a *relação de vínculo empregatício*: são todas da rede municipal de ensino, concursadas, com tempo de serviço que variam de 04 a 10 anos de efetivo trabalho em sala de aula. Esse vínculo direciona ao cumprimento de trabalhos contínuos e permanente, podendo favorecer uma melhor participação nos eventos de formação continuada e viabilizar a aplicabilidade das novas competências e habilidades no fazer pedagógico. A pesquisa revelou que as professoras já saíram da condição de estágio profissional, isso nos leva a acreditar que já possuem condições de administrar suas práticas de maneira mais eficaz e consciente. No entanto, entendemos que a vontade de mobilizar esforços para a implementação da lei não depende do tempo de serviço, mas existem outros fatores que interferem na adoção das políticas.

Em relação à *origem étnico-racial*: as professoras se autodeclararam pardas, considerando as classificações morena, morena clara, o que revela uma visão de pertencimento racial que destaca outras classificações, e interfere no reconhecimento de apresentarem-se como negras. Quanto à *escolarização*: possuem nível superior, com o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, tendo ocorrido suas formações nos anos de 2003, 2007 e 2010. Isso nos mostra lacunas na formação inicial, pois os cursos de formação de professores em nossas IES somente começaram a alterar seus currículos a partir de 2012, acrescentando o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, retardando, desse modo, a inclusão das exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, 2004, que compreende a docência, em seu Art. 2º, parágrafo 1º:

[...] Como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2004, p. 19).

Nesse sentido, essas professoras não tiveram acesso a estas discussões (objeto do presente trabalho) no contexto das universidades. Tal fator é problemático na medida em que o apoio na participação de outras formações que abordem os conteúdos da lei indica caminhos de sucesso para o desenho de um novo modelo pedagógico nas escolas. Vejamos o que diz um trecho que está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como

seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2004, p.29).

Apontamos a necessidade das professoras participarem de redes de formação continuada, que apresentem espaços para apresentarem relatos de vivências e práticas, de reaprenderem outros saberes, de compreenderem outros contextos culturais, de aceitarem outras tantas maneiras de fazer e de saber. Um formato que possibilite a elas construir novas visões pedagógicas e romperem com modelos da monocultura, ou seja, uma só cultural:

A cultura como ciência universalizadora é incompatível com as ideias da democracia, cidadania, igualdade, respeito à diversidade cultural, impossibilitando que os docentes recebam as camadas populares com a qualidade requerida pela heterogeneidade presente no espaço escolar. (SANTANA, 2008, p. 85).

A formação continuada dos professores terá que ampliar-se e trazer elementos que alcancem aspectos teóricos e práticos, pois estes são indissociáveis. A formação inicial e continuada deverá apresentar subsídios que resgate a cultura dos povos afrodescendentes, através de estudos sobre o continente de seus antepassados, mostrar a contribuição desses povos na construção da historiografia brasileira, além de temáticas relacionadas ao imenso legado da cultura africana.

No que se refere aos *conhecimentos sobre a lei 10.639/2003 e a história e cultura afro-brasileira e africana*: demonstraram conhecer a lei e seu conteúdo, de forma bem resumida, como veremos a seguir: "É uma lei que exige que a cultura afro-brasileira e africana esteja contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola "; "É uma lei que diz que é obrigatório trabalhar a diversidade na escola"; "Foi uma lei criada para combater os preconceitos e valorizar a história dos negros". Os relatos demonstram poucos saberes, necessitando que as mesmas apropriem-se de outros. O trabalho com a Lei 10.639/03 requer mudança de práticas e descolonização dos currículos em relação à África e aos afro-brasileiros. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria prática pedagógica.

Nesse sentido, descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação (GOMES, 2006).

Em relação à *prática pedagógica*: afirmaram que abordam a temática em situações pontuais como datas comemorativas, tendo o uso de livros didáticos e paradidáticos. É “Apenas nas datas comemorativas, 13 de maio e 20 de novembro dia da consciência negra”; “Sim, debatendo sobre como os negros chegaram em nosso país e também sobre as diferenças raciais”; “Abordando somente os conteúdos do livro didático”. Observa-se esforços isolados das professoras na condução das atividades pedagógicas, caracterizando a falta de envolvimento da instituição para promover o ensino voltado para a diminuição das desigualdades étnico-raciais.

Quanto ao *acesso e discussão da lei*: colocaram que até a presente data não participaram de nenhum curso ou palestra que abordasse a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, nas escolas. Entretanto, em 2012, a rede municipal enviou uma orientação de um projeto com abordagem da diversidade e foram executados priorizando somente algumas situações que envolvem a temática, segundo relato das professoras: “realizei algumas atividades que envolvia a cultura dos negros; na minha escola, também fizemos e teve até o dia do desfile da beleza negra; o projeto da minha escola abordou a pluralidade cultural, com ênfase em comidas típicas, artesanato, música, dança e outros.” Percebe-se que os projetos ainda acontecem de forma bastante fragmentada, valorizando as datas comemorativas, descontínuos e sem monitoramento dos resultados.

Em relação ao *planejamento da escola*: destacaram suas ações em: “o que abordamos é somente o que vem no livro didático, ou seja, muito restrito. É preciso outros cursos, palestras para orientar o nosso trabalho”; “utilizo apenas alguns livros paradidáticos com temáticas da África e os PCNS de pluralidade cultural”; “na escola não têm coordenador pedagógico. O professor trabalha isolado. Falta apoio pedagógico e organizo meu plano de trabalho baseando-se nos referenciais que a escola tem (livro didático)”. Em relação ao uso do livro didático é necessário um maior conhecimento das representações que o livro aborda, pois muitos livros ainda trazem representações distorcidas sobre a situação do negro na sociedade brasileira. Estes mesmos livros foram apontados por serem basicamente o único referencial impresso a que as professoras e alunos têm acesso.

No que diz respeito à *obrigatoriedade da temática*: conhecem pouco, considerando a inclusão importante por vários motivos (valorização da nossa história, por causa do preconceito e da discriminação racial, entre outros). Nos depoimentos que seguem encontramos várias justificativas para a inserção da temática: “sim, porque existe muito preconceito com o negro e a sociedade em geral não conhece a riqueza que é a cultura dos negros e a contribuição deles para o povo brasileiro”; “sim por conta da inclusão social”; “sim na escola acontece muitas atitudes de racismo entre as crianças”.

Contudo, as práticas pedagógicas das professoras precisam adequar-se às novas exigências da Lei. Trata-se de princípios constitucionais, garantia de pluralidade cultural. Com isso, um novo caminho para o exercício da cidadania plena pode se abrir. Os dados apontam que as professoras acreditam que a Lei 10.639/03 tem sua importância no combate ao preconceito e à discriminação em sala de aula e que abordar a temática se faz necessário para valorizar, resgatar nossa história, nossa raiz africana e, assim, promover a inclusão social.

Considerações finais

Os dados revelam improvisos de problematização do assunto por parte das professoras, estando as práticas distantes do ideal sugerido pelas Diretrizes Curriculares. Quando acontecem os projetos, se desenvolvem de forma solitária, isolados e descontínuos, além das professoras terem pouco contato com os dispositivos legais, bem como, com as orientações oriundas da escola e da rede, tudo isso conduzindo a fragilidades na implementação da lei. Constatamos vários desafios à efetivação da lei: assunção da prioridade da sua implementação, a garantia da formação continuada dos professores, do acesso ao material didático específico e de boa qualidade sobre a temática, dentre outros. Entende-se que o compromisso de traçar as políticas educacionais de formação de professores, de material didático, de orientação pedagógica e monitoramento, é principalmente do sistema de educação. No entanto, as escolas e os conselhos deverão estar atentos à aplicabilidade dos eixos normativos que propõe a legislação em vigor. O compromisso é de todos os profissionais da educação independente do seu pertencimento étnico-racial.

Ressalta-se que os investimentos na formação dos profissionais da educação precisam ser pautados em cursos cujos conteúdos abordem as relações étnico-raciais. Sugerem-se propostas pedagógicas contínuas, monitoradas, avaliadas e reelaboradas, com equipe de estudiosos no assunto para minorar o problema, pois continuar mantendo somente a adesão espontânea de professores é continuar negando direitos. O mesmo professor é o condutor mais direto, cabe a este direcionar práticas pedagógicas, trabalhar conceitos de racismo, raça, discriminação e diversidade, suas práticas contribuem para processos de intervenção imediata, no que diz respeito a romper com atitudes preconceituosas e desmistificar os estereótipos construídos pela sociedade e vivenciados também nos espaços escolares. Já a escola é o espaço com maior capacidade de empreender a democracia, de diminuir essa desigualdade e ser promotora da equidade, multicultural e pluriétnica.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: DF, outubro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº1/2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: DF, janeiro, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** São Paulo, SP: Editora Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes:** Estado e

Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças. O multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005.

MUNANGA, K. **Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 7, n. 3, p. 343-348, set./dez. 2004.

SANTANA, Marise de. **Educação e culturas: trabalho docente com os PCN e a lei 10639/2003. Letras e Artes,** Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, V.16, N.1, p. 83-93, jun. 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva (Coord.); CROSO, Camila (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola:** possibilidades e desafios para implementação da Lei: 10639/03. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

A IDEIA DE CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

THE IDEA OF CULTURE IN THE SCHOOL CONTEXT: CONCEPTIONS OF MIDDLE SCHOOL TEACHERS

Adriana Torquato Resende
Universidade Presbiteriana Mackenzie - Brasil
adrianatorquato27@gmail.com

Resumo: Tendo como objetivo conhecer e valorizar os saberes docentes acerca do conceito de cultura, realizamos uma entrevista semiestruturada com 5 professoras do Ensino Fundamental II, em uma escola pública localizada numa cidade da grande São Paulo. As professoras entrevistadas foram selecionadas pela coordenadora da escola, tendo como critério o fato de estas professoras serem consideradas bem-sucedidas pelos alunos e pela equipe escolar. Os dados foram transcritos e analisados de acordo com referenciais teóricos de autores como Eagleton, Freire, Viñao Frago e outros. A pesquisa mostrou que as professoras percebem o conceito de cultura como algo complexo e diversificado. Elas afirmaram que os alunos têm sua própria cultura e que os professores têm um papel importante no que se refere ao entendimento e apropriação de outras culturas por parte dos estudantes. Consideraram que os professores são mediadores entre os dados culturais e os alunos, devendo criar situações de aprendizagem que transformem esses dados em saberes para a vida. As professoras entrevistadas parecem concordar que a escola deve ser um local de valorização da cultura. De modo geral, essas concepções parecem fazer parte da cultura escolar do estabelecimento de ensino no qual foi realizada a pesquisa, o que nos levou a algumas reflexões sobre este tema.

Palavras-chave: cultura; concepções de professoras; cultura escolar

Abstract: Aiming to know and value the teacher's knowledge about the concept of culture, we conducted a semi-structured interview with five teachers of middle school, in a public school located in a city of São Paulo. The teachers interviewed were selected by the school coordinator, taking as a criterion the fact that these teachers were considered successful by students and school staff. Data were transcribed and

analyzed according to theoretical frameworks of authors like Eagleton, Freire, Viñao Frago and others. This survey has shown that teachers realize the concept of culture as something complex and diverse. They said that students have their own culture and that teachers have an important role when it comes to understanding and appropriation of other cultures by students. They found that teachers are mediators between cultural data and students; teachers should create learning situations that transform this data into knowledge for life. The interviewed teachers seem to agree that the school should be a place of appreciation of culture. Generally speaking, these views seem to be part of the school culture of the educational establishment in which the survey was conducted, which led us to some reflections on this topic.

Keywords: culture; teacher's conceptions; school culture.

Introdução

De modo geral, os saberes pedagógicos são produzidos na esfera acadêmica e impostos aos professores, especialmente os da rede pública de ensino. Shor e Freire (1986, p. 19) apontam para este fato afirmando que o conhecimento é "produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo" e não por alunos e professores no cotidiano escolar.

Nóvoa (1999) denuncia a desvalorização da profissão docente, pois os professores não são legitimados como produtores de saberes; antes, os investimentos se dirigem a "novos grupos de especialistas que se assumem como 'autoridades científicas' no campo educativo" (p. 15).

No entanto, ainda de acordo com Nóvoa (2007, p. 5), precisamos desenvolver "políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela 'indústria' do ensino". O mesmo autor ainda afirma a necessidade de se criar "parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário" (NÓVOA, 2007, p. 7), o que pode contribuir para o aperfeiçoamento dos professores em exercício e para os cursos de formação.

Tendo como objetivo conhecer e valorizar os saberes docentes acerca do conceito de cultura, realizamos uma entrevista semiestruturada com 5 professoras do Ensino Fundamental II, contendo as seguintes questões:

- a) Quais palavras vêm à sua mente quando você ouve a palavra *cultura*?

b) Como você explicaria aos seus alunos o que é *cultura*?

c) Em sua opinião, qual é o papel do professor em relação à *cultura*?

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de uma cidade da grande São Paulo. Nesta escola são oferecidas atualmente 30 classes de Ensino Fundamental II e 16 classes de Ensino Médio, que funcionam em 16 salas de aula, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O estabelecimento possui água e esgoto da rede pública, acesso à Internet e banda larga. Conta com 7 aparelhos de TV, 3 aparelhos de DVD, 3 copiadoras, 1 parêlo de som e 1 projetor de multimídia. Não possui laboratório de Informática, nem laboratório de Ciências. Também não possui sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola funciona desde 1987, atendendo cerca de 1800 adolescentes e jovens de vários segmentos sociais, sendo a maioria de baixo poder aquisitivo. Desenvolve atividades ligadas à comunidade local e às questões ambientais, como coleta de óleo de cozinha para biodiesel e o projeto Conviver, cujo principal objetivo é orientar e capacitar os alunos para a resolução de conflitos dentro da escola, resultantes das diferenças sociais entre os estudantes.

O intuito da presente pesquisa foi valorizar as culturas docentes e conhecer as concepções de cultura das professoras entrevistadas. As docentes foram selecionadas pela coordenadora da escola, tendo como critério o fato de estas professoras serem consideradas bem-sucedidas pelos alunos e pela equipe escolar naquele contexto. Os dados foram transcritos e analisados de acordo com referenciais teóricos de autores como Eagleton, Freire, Viñao Frago e outros.

Desenvolvemos a pesquisa de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa. Para tanto, realizamos um trabalho de campo, observando o ambiente natural onde professores atuam: a sala de aula e a escola. As notas obtidas no trabalho de campo são descritivas e reflexivas, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994). Segundo estes autores, a investigação qualitativa possui determinadas características, as quais procuramos seguir neste trabalho (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51): a fonte direta dos dados foi o ambiente natural (no caso, a sala de aula e a escola); os dados foram recolhidos por meio de palavras (entrevista com professoras); a maior preocupação foi compreender o sentido que as participantes atribuem ao conceito de cultura.

A pesquisa mostrou que as professoras percebem o conceito de cultura como algo complexo e diversificado, prevalecendo a ideia de cultura como conhecimento. Afirmam que os alunos têm sua própria cultura e que os professores têm um papel importante no que se refere ao entendimento e apropriação de outras culturas por parte dos alunos. Os professores seriam mediadores entre os dados culturais e os alunos, proporcionando situações de aprendizagem que transformem esses dados em saberes para a vida.

Para compreender melhor os dados obtidos nas entrevistas, trazemos inicialmente algumas reflexões acerca do conceito de cultura e em seguida algumas considerações sobre cultura escolar, pois a escola é produtora de uma cultura própria (MULLER, 2006).

1. O conceito de cultura

O conceito de cultura é polissêmico e complexo. De acordo com Eagleton (2011), originalmente a palavra “cultura” está relacionada à lavoura e à agricultura. Ele aponta que “cultura” nos remete a um processo material. No entanto, o conceito foi se transformando de tal modo ao longo do tempo que hoje está principalmente ligado à esfera do pensamento. Por conseguinte, o autor denuncia um paradoxo: de modo geral, os que vivem nos centros urbanos são considerados “cultos” ao passo que os trabalhadores do campo, ou seja, os que cultivam o solo, não o são, por terem menos oportunidades de cultivar seu espírito, apesar de que hoje estes fatores são muito relativos. Eagleton ainda afirma que “se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (EAGLETON, 2011, p. 11).

De acordo com Silva Junior (2008, p. 1), Eagleton procura “atualizar o caminho da ideia de cultura a partir da modernidade e sua utilização na pós-modernidade”. A partir disso, vemos que o conceito de cultura pode ser compreendido de diversas maneiras em diferentes tempos, mas não se deve desconsiderar que ele está ligado tanto à natureza quanto às intervenções humanas.

A ideia de cultura tem dimensões individuais, sociais e políticas. Segundo Silva Junior (2008, p. 3), “ao introduzir a relação entre cultura e Estado,

Eagleton mostra também que os interesses políticos governam os culturais". Se pensarmos nas escolas públicas brasileiras, de modo geral, esta afirmação não é difícil de ser constatada. As condições materiais necessárias para promover a cultura em sala de aula, como espaço físico das escolas, o material didático e o salário dos professores, por exemplo, são muitas vezes colocados em segundo plano.

Eagleton explora a dialética entre cultura e natureza, afirmando que somos uma junção de ambas. Ele entende que a história é a ferramenta que utilizamos para transcender a natureza e que isso se dá principalmente através da linguagem.

Embora muitos intelectuais demonstrem certa aversão à palavra "natural", Eagleton tece argumentos para mostrar que a natureza sobrepuja a cultura em muitos aspectos, como os que se referem à morte, por exemplo. Segundo o autor:

Culturalmente falando, a morte é quase ilimitadamente interpretável: como martírio, sacrifício ritual, alívio abençoado da agonia, libertação feliz de um longo sofrimento para um parente, fim natural biológico, união com o cosmos, símbolo da futilidade definitiva etc. Mas o fato é que ainda morremos, não importa que sentido damos a isso. A morte é o limite do discurso, não um produto dele (EAGLETON, 2011, p. 128).

Criticando a cultura norte-americana, Eagleton denuncia o consumismo e a fantasia idealista que a caracterizam, o que pode ser percebido por um discurso que não abre espaço para o fracasso e o sofrimento. Os programas de TV destinados ao público infantil naquele contexto são "uma orgia de sorrisos largos e radiantes, um instrumento opressivamente didático impulsionando uma versão deformada do mundo como inexoravelmente brilhante" (EAGLETON, 2011, p. 132). Fica a pergunta se estes aspectos da cultura norte-americana têm seus reflexos no Brasil e, em especial, em nossas escolas de educação básica.

Denunciando os perigos do relativismo cultural e do culturalismo pós-moderno que, segundo ele, é "a doutrina de que tudo nos assuntos humanos é uma questão de cultura" (EAGLETON, 2011, p. 133), o professor de Literatura Inglesa da Universidade de Oxford critica a metáfora da cultura como um tipo

de prisão, que coloca o indivíduo como mero produto de uma determinada cultura. Esclarece que

Como o terreno bruto da própria linguagem, as culturas 'funcionam' exatamente porque são porosas, de margens imprecisas, indeterminadas, intrinsecamente inconsistentes, nunca inteiramente idênticas a si mesmas, seus limites transformando-se continuamente em horizontes (EAGLETON, 2011, p. 139).

Referindo-se às ideias formuladas por Slavoj Žižek, Eagleton afirma que as dificuldades que temos em nossos relacionamentos se explicam pelo fato de que as pessoas não são completas, nem absolutamente determinadas por seus contextos. As pessoas, como as culturas, são caracterizadas pela fluidez e passam por inúmeras mudanças, isto é, modificam-se e são modificadas por diversos fatores. "Eu compreendo o Outro quando me torno consciente de que o que nele me aflige, sua natureza enigmática, é um problema também para ele" (EAGLETON, 2011, p. 140).

Estas questões também se refletem nas escolas. Como entender o outro que agride e desrespeita? No Brasil, professores da Educação Básica têm sido alvo de violência física e verbal por parte de alguns alunos, como pode ser constatado nos noticiários.

De acordo com Silva Junior (2008, p. 4), "da interação conflitante entre cultura e natureza surgem forças – como violência, vingança, paixão e ironia – que podem levar à escuridão". Abertura e contradições são inerentes às culturas e alguns de seus aspectos podem levar o homem a se autodestruir. Eagleton afirma que

A natureza humana é naturalmente anti-natural, extrapolando as medidas simplesmente em virtude do que é [...]. Não existe nenhuma *razão* para essa tendência em nós de exceder as exigências mínimas da sobrevivência física; é apenas parte da maneira como somos construídos que a demanda deva ultrapassar a necessidade, que a cultura deva ser de nossa natureza. Certa prodigalidade está embutida naquilo que somos, de modo que qualquer situação real é fadada a secretar um potencial irrealizado. É em virtude disso que somos animais históricos (EAGLETON, 2011, p. 145).

Talvez aqui possamos nos remeter ao antigo conto *A Bela e a Fera*, recolhido da tradição oral. Trata-se da história de uma linda jovem que é obrigada a conviver com um monstro. Apesar de sua aparência horrível, a jovem o trata com bondade e consideração. Com o passar do tempo os dois se apaixonam e o amor faz quebrar o encantamento, a Fera volta a ser o príncipe que era. É possível fazer um paralelo se considerarmos que tanto a Bela quanto a Fera podem ser a representação de um único ser. A Fera pode representar da nossa materialidade, os instintos, o corpo, as pulsões. A Bela se relaciona ao pensamento, à linguagem, aos símbolos e às artes. No entanto, estes aspectos não são independentes, eles sintetizam o humano e sua historicidade.

2. Cultura escolar

Quanto à cultura escolar, Moreira e Candau (2003) afirmam que os docentes têm dificuldade de “tornar a cultura um eixo central do processo curricular” e “de conferir uma orientação multicultural às suas práticas” (p. 156). Segundo estes autores, a presença de diferentes grupos sociais e culturais na escola traz novos desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar. Para eles, as visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem presentes na maioria das escolas brasileiras “não dão conta [...] do inevitável caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura...” (p. 156).

Moreira e Candau (2003) afirmam que o universo escolar é caracterizado pela relação entre as culturas e que esta relação pode produzir conflitos. Segundo eles, a escola e os professores precisam superar a tradição monocultural e lidar com a pluralidade de culturas presente na escola, valorizando as diferenças e evitando a homogeneização e a padronização.

Assim como o conceito de cultura, o conceito de cultura escolar também é complexo e multifacetado. Em busca de uma definição deste último, Pol (2007) e seus colaboradores contaram com a contribuição de diversas ciências, tais como a Gestão, a Antropologia e a Sociologia. Buscando uma abordagem integrativa e interdisciplinar, estes autores afirmam que “parece quase impossível encontrar para ele [o conceito de cultura escolar] uma delimitação

inequívoca” (p.75). No entanto, eles chegaram à conclusão de que este conceito pode ser tratado como um conceito pedagógico, isto é, que reflete o caráter pedagógico das escolas.

Para estudar a cultura escolar é necessário analisar as relações que se nela se estabelecem em diálogo com as outras culturas de seu tempo (Julia, 2001). Segundo o autor, “a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 10).

Caria (2008), por sua vez, utiliza o conceito de cultura na investigação sobre profissões, inclusive a docência, definindo-a como uma construção social e histórica, uma prática social, uma reflexividade. Para ele, “a cultura é uma prática social que se incorpora (encarna) através das vivências dos atores sociais” (p. 757); a cultura é uma consciência prática que expressa uma identidade social, pois ela se faz através das relações sociais. Ele define cultura profissional como uma forma identitária e uma experiência partilhada, uma atividade sociocognitiva que

se torna, numa primeira aproximação, um grupo de atividade em contexto de trabalho: a cultura profissional mobiliza e faz convergir as subjetividades dos assalariados (atividade) na apropriação do seu espaço-tempo funcional de trabalho (prática em situação) face a prescrições práticas e simbólicas externas (tarefas) (p. 769).

Caria (2008) também esclarece que a desregulamentação dos mercados e a diminuição do poder estatal produzem “um efeito de erosão social” conjugado com “um efeito de erosão simbólica” (p.761), o que faz com que as instituições sejam questionadas em relação à sua autoridade e legitimidade. Considerando as definições de Caria em relação à cultura profissional, é possível que os professores, como um dos principais representantes da escola, também sofram questionamentos quanto à legitimidade e importância de seu trabalho.

Estas observações acerca dos aspectos sociais e econômicos que se refletem na escola nos remetem a questões sobre a cultura material do ambiente escolar. Discorrendo acerca da cultura material, Burke (2008, p. 90)

afirma que os alimentos, o vestuário, a habitação e a história do consumo são os principais temas dessa área do conhecimento.

No caso da história da habitação, Burke (2008) menciona os estudos do antropólogo sueco Orvar Löfgren sobre as casas burguesas no século XIX. Segundo Löfgren, a casa “não era apenas um palco, mas também um santuário, um refúgio contra a sociedade exterior cada vez mais impessoal” (p. 93). Ele chama a atenção para o “texto” que se pode ler ao observar os espaços da casa. Os aposentos particulares, os quartos de criança, os espaços públicos e privados no interior da casa ajudam a contar a sua história.

E o espaço físico escolar? No caso das escolas públicas atuais, que histórias as salas de aulas, as lousas, as grades nas janelas e as paredes geralmente mal pintadas nos contam hoje? As grades, que são recursos para promover a segurança do alunado, lembram as prisões. Casos de violência nas escolas de São Paulo reforçam essa ideia de segurança, como mostram frequentemente os noticiários.

Muitas escolas ainda se parecem com as fábricas brasileiras dos anos de 1940. Geralmente são retangulares, parecendo grandes caixotes, com seus compartimentos (salas de aula) destinados à “produção” do conhecimento.

De acordo com Ambrogi (2005), a abordagem tecnicista dos métodos de ensino durante a ditadura militar no Brasil fez com que a aprendizagem focalizasse o treinamento de habilidades específicas, com ênfase na memorização: “a dinâmica dos procedimentos educacionais estava vinculada ao modelo fordista de linha de montagem” (p. 234), no qual os trabalhadores executavam uma única parte do trabalho, alienados do processo geral de produção. Na escola, a utilização de métodos com base na instrução programada reforçava o conhecimento através da repetição e eram aplicados de forma individual (cada aluno fazendo seus exercícios no caderno ou livro). A organização da sala de aula em fileiras de carteiras era a mais apropriada para essa situação.

O ambiente físico escolar interfere na imagem de professor que o aluno constrói? Qual é o “texto” que se lê num ambiente? De acordo com Ambrogi (2005, p. 150) é possível ver “as diretrizes educacionais traduzidas na concretude dos espaços criados”. O prédio escolar é o objeto concreto com o qual as pessoas identificam a prática educacional e seus atores.

De acordo com Freire (1996, p. 45), "há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço", isto é, a limpeza, os enfeites, a disposição dos móveis também "ensinam" sobre o que é a escola e quem são os professores. Freire ainda coloca que o professor "precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas" para realizar o seu trabalho (p.66), embora muitos o façam sem estas condições, como é o caso das professoras que participaram da presente pesquisa.

3. Resultados da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola estadual num dos municípios da Grande São Paulo. Foram entrevistadas 5 professoras do Ensino Fundamental II, sendo 3 professoras de Ciências, 1 de Matemática e 1 de História. Quando foi perguntado "Quais palavras vêm à sua mente quando você ouve a palavra *cultura*?", a professora Márcia²⁴ respondeu: "costumes, danças, música, pensamentos, emoções". A professora Angélica respondeu "conhecimento em geral, vivência". A resposta da professora Selma foi "conhecimento, aprendizagem, outros lugares, outras pessoas". A professora Ana afirmou: "tudo o que tem em várias regiões; as pessoas seguem aquilo que aprenderam, é algo bem regional; ritmo de música, alimentação, modos de se divertir etc.". E finalmente a professora Lúcia respondeu: "identidade, representações, independência, conhecimento".

Podemos observar que a palavra "conhecimento" foi citada pela maior parte das professoras, o que pode nos remeter à noção de cultura como erudição. Duas professoras se referiram a emoções, costumes, modos de se divertir, o que nos leva à ideia de cultura como modo de vida. A ideia de cultura como arte pode ser percebida quando são mencionadas a música, danças e representações.

À pergunta "Como você explicaria aos seus alunos o que é *cultura*?", a professora Márcia afirmou: "Diria que são manifestações das pessoas, dos povos, tudo o que o povo traz e que é transmitido de geração em geração". A professora Angélica disse: "Eu não saberia explicar o que é cultura; acho que a cultura vai depender de cada um, da vivência familiar, do que se ensina, do

²⁴ Todos os nomes mencionados neste trabalho são fictícios

que se aprende, do que se vive. O que é cultura para cada um diferencia bastante". A professora Selma afirmou que ensinaria que se trata de uma "mistura de saberes, de informações, de conhecimentos". A professora Ana respondeu que "cultura é algo bem regionalizado, está ligado a formas de vestir, de comer, música, sotaques diferentes. Quando as crianças ouvem a palavra 'cultura' já pensam em alguém que sabe falar, que tem muitos conhecimentos". A professora Lúcia afirmou: "Diria que são atividades que dão a um povo a sua identidade, trazem a eles questões de respeitar a si mesmos, a seus pais. Diria que não existe povo sem cultura, a cultura é uma das bases para a existência de um povo".

Ao formular as explicações que dariam aos seus alunos, as professoras sintetizam seus conceitos, buscando ao mesmo tempo uma simplificação e uma abrangência do termo. A professora Angélica parece compreender a polissemia e a complexidade do tema, ao afirmar que não saberia como explicá-lo. A resposta da professora Lúcia contempla concepções micro e macro ao mesmo tempo, referindo-se ao indivíduo e à sua família em primeiro lugar e, em seguida, à ideia de nação.

Quanto à última pergunta, "Em sua opinião, qual é o papel do professor em relação à *cultura*?", a professora Márcia afirmou: "Passar tudo o que sabe para os alunos, para eles desenvolverem os dons que eles têm". A resposta da professora Angélica foi "Ensinar o respeito, respeitar independentemente do que a gente acredita". A professora Selma respondeu: "Mostrar a porta para que eles possam percorrer o caminho; mostrar um pouco de cada coisa para que eles mesmos possam escolher o que gostariam de aprender ou não. Não adianta passar um monte de informações, é preciso abrir possibilidades". A professora Ana afirmou: "Mostrar as diferenças, não é só conhecimento a mais; é troca de informações a partir do local de onde a pessoa vem. Eu, por exemplo, sou do interior e trago um certo tipo de cultura, bem diferente do que eles gostam de fazer aqui". A resposta da professora Lúcia foi a seguinte: "Somos mediadores entre o que é cultura e como transformar a cultura em saberes, em conhecimento. Os alunos trazem cultura para a sala de aula".

As respostas acima trazem concepções de que cada aluno tem a sua cultura, a qual deve ser respeitada e valorizada; o conhecimento pode ser transmitido, no entanto é mais do que informação e deve ser transformado em saberes por meio das contribuições dos alunos. As professoras entrevistadas

parecem ter superado a tradição monocultural, reconhecendo a pluralidade de culturas presente na escola, o que pode levar à valorização das diferenças, evitando a homogeneização e a padronização, como apontaram Moreira e Candau (2003).

Vemos também a ideia do professor como mediador, como alguém atento ao contexto do aluno e capaz de fazer com que os conhecimentos sejam expandidos e aprofundados.

Considerações finais

Gostaríamos de concluir este trabalho com algumas contribuições de Viñao Frago (1995) em relação ao conceito de cultura escolar. Este autor ressalta que as contribuições da Sociologia e da Antropologia devem ser consideradas para um entendimento mais amplo do que seja cultura ou culturas escolares.

Viñao Frago (1995) explica que a cultura escolar possui diferentes modalidades. Pode-se observar a cultura específica de determinados tipos de escola, como as escolas rurais ou as faculdades de direito, por exemplo. Podem ser analisados aspectos individuais, grupais ou organizacionais de uma determinada cultura. Enfim, ele coloca que a cultura abarca tudo:

La expresión anterior – “conjunto de aspectos institucionalizados” – incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar – , objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición ... , y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y si es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir e hacer (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68).

Para o autor, embora a cultura escolar abarque uma infinidade de fatores, alguns são mais importantes do que outros, por serem elementos que organizam e conformam muitos aspectos dessas culturas. Assim, ele destaca o espaço e o tempo escolares, considerando que são fatores que afetam profundamente os pensamentos e as atividades humanas.

O espaço escolar é uma construção social e traz as marcas dos que nele convivem. “El espacio dice y comunica; por tanto educa” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). As formas de utilização do espaço variam em cada cultura e estão ligadas às relações interpessoais, aos ritos, aos símbolos, ao corpo, aos objetos e seus significados. O espaço escolar expressa valores; é ao mesmo tempo lugar (cria identidades e laços de afetividade) e território (evidencia relações de poder).

Em relação aos tempos escolares, Viñao Frago denuncia o sentido linear e imperativo do tempo, que pode ser percebido pela necessidade que se tem de saber as horas a todo momento e de fazer as coisas no tempo certo, previsto, pré-determinado (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 73). O tempo presente torna-se mera ferramenta para alcançar o sucesso ou a felicidade no futuro.

As ideias de cultura e de cultura escolar parecem estar de alguma forma vinculadas à ideia de escola. Segundo Nóvoa (1995, p. 27), de modo geral ainda visualizamos a escola com os alunos agrupados, divididos em classes de acordo com suas respectivas faixas etárias, professores atuando sozinhos, pedagogia centrada na sala de aula, horários escolares rigidamente estabelecidos, saberes organizados em disciplinas escolares. Nóvoa (1995) propõe novas formas de se olhar a educação, um olhar mais global, que leve em conta os indivíduos e seus contextos.

As professoras entrevistadas parecem concordar que a escola deve ser um local de valorização da cultura, incluindo a cultura do aluno. Elas possuem diversas concepções de cultura, reconhecem as vivências dos alunos como dados culturais e afirmam que podem contribuir para transformar os conhecimentos escolares em saberes para a vida. A ideia de escola e a ideia de cultura parecem ter se cristalizado no imaginário popular como algo estático. No entanto, o grupo de professoras entrevistadas sinaliza um afastamento dessa tendência, pelo menos em seus discursos.

Viñao Frago (1995) trata de alguns aspectos que contribuem para entender a história da docência como profissão e enfoca a relação deste tema com a história das disciplinas escolares. Afirma que as disciplinas acadêmicas estão ligadas às relações de poder:

Las disciplinas académicas no son entidades abstractas. Tampoco poseen una esencia universal o estática. Nacen y evolucionan, surgen y desaparecen; se desgajan y se unen, se rechazan y se

absorben. Cambian sus contenidos; también sus denominaciones. Son espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias (VIÑAO FRAGO, 1995, p.66).

Nesse sentido, Saviani (2009) nos chama a atenção para dois modelos contrapostos de formação de professores. Segundo ele, temos o “modelo dos conteúdos culturais cognitivos” que prioriza os conhecimentos gerais e o domínio dos conteúdos específicos que o professor pretende lecionar (Matemática ou Biologia, por exemplo). O “modelo didático-pedagógico”, por sua vez, enfatiza a preparação pedagógica e os aspectos diretamente relacionados às técnicas de ensino. No Brasil, o primeiro modelo prevaleceu nas instituições de ensino superior de modo geral e o segundo modelo predominou nas Escolas Normais e cursos de Pedagogia, destinadas à formação de professores primários.

Silva (2007) destaca que a função social da profissão está intimamente relacionada aos processos de construção das identidades docentes. Os níveis de ensino em que atuam, a disciplina que lecionam, a habilitação acadêmica, a estabilidade ou posição no emprego, dentre outros fatores, determinam em grande parte o grau de reconhecimento social e a valorização destes profissionais. Daí que, muitas vezes, um professor universitário é tido com alguém mais preparado ou possuidor de maiores conhecimentos e de “uma cultura mais elevada” do que um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que pode ser um grande equívoco. Estas questões perpassam não somente a cultura escolar, como também as demais culturas, de modo geral.

Ainda não tivemos oportunidade de verificar como as concepções de cultura das professoras entrevistadas se mostram em suas práticas no cotidiano escolar. Fica o desafio para novas pesquisas nesse sentido. Por enquanto, suas falas podem contribuir para novas discussões acerca do tema, especialmente no que se refere à cultura escolar.

Referências:

AMBROGI, I. H. **Os paraderos da escola primária pública paulistana (1922-2002):** representações sobre a cidade, os espaços escolares e os métodos. Tese de doutorado FFLCH- 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARIA, Telmo. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social.* Vol. XLIII (4º). 2008. pp.749-773. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1228400133Z5jYV2yd3Yf59ND2.pdf> acesso: 22/abril/13.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura.** São Paulo: Unesp, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** v. 1, n. 1 [1] (2001). Disponível em:

<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>> acesso 09/maio/2013

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/jun/jul/ago 2003, nº 23 .Disponível

em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>> Acesso 22/abril/2013.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 95, agosto, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>> acesso 31/out./2014.

NÓVOA, Antonio. 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.revistas.usp.br/ep/article/view/27801>> acesso em 01/nov/2014.

NÓVOA, Antonio (1995). "Uma educação que se diz nova", in: CANDEIAS, Antonio. **Sobre a Educação Nova**: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). (Educa. História: 1). pp. 25-41.

NÓVOA, Antonio. O regresso dos professores. **Palestra proferida na Conferência sobre Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, 27 e 28 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>> acesso em 10 de agosto de 2012.

POL, M. et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. **Revista Lusófona de Educação**. n. 10, 2007, pp. 63-79. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a06.pdf>> Acesso em 22/abr./2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> acesso 28/jun/2013.

SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J.M. (orgs). **Cognição, Afetividade e Linguagem**. São Paulo: Cabral, 2007.

SILVA JUNIOR, A. R. da. Cultura: a palavra e as ideias. **Sociedade e Estado**, v. 23, n.1, 2008, pp. 171-178. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100008&lng=en&tlng=pt)> 10.1590/S0102-69922008000100008> Acesso 05/set./2014.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 1995 n. 0. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAOFRAGO.pdf> Acesso 12/set./2014.

ASPECTOS FILOSÓFICOS PRESENTES NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

PHILOSOPHICAL ASPECTS PRESENTED IN THE MANIFEST OF THE PIONEERS
OF *EDUCAÇÃO NOVA*

Paloma de França Ramos
UNINOVE- Brasil
palomafr@gmail.com

Rodrigo Barboza dos Santos
MACKENZIE - Brasil
rodrigo.filosofia@hotmail.com

Marcos Antônio Lorieri
UNINOVE _ Brasil
lorieri@sti.com.br

Resumo: O artigo apresenta alguns aspectos filosóficos presentes no texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em especial a indicação de seus autores relativa ao papel da Filosofia na Educação como aquela área do saber humano que deve indicar as finalidades da educação, aliás, um dos subtítulos do documento. Afirma-se, no documento, que a Educação Nova tem uma concepção filosófica própria, diversa da concepção filosófica da Educação Tradicional. Que concepção? É o que o texto procura em parte indicar, bem como indicar a necessidade de aprofundamento da compreensão dessas concepções que estão ainda muito presentes no ideário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação Nova. Fundamentos filosóficos do Manifesto. Filosofia e educação.

Abstract: The article presents some philosophical aspects presented in the text of the Manifesto of the Pioneers of *Escola Nova*, in particular the suggestion of its authors related to the role of Philosophy in Education as one area of human knowledge which should indicate the purpose of education and which is one of the subheading of the document. It is stated in the document that the *Educação Nova* has its own philosophical concept different from the philosophical conception of *Educação Tradicional*. Which concept? It is what the text partially tries to show, in addition to

the need for further understanding of these concepts that are still present in the Brazilian Educational ideas.

Keywords: *Educação Nova*. Philosophical foundations of the Manifesto. Philosophy and education.

Introdução: filosofia, filosofia e educação

Concepções filosóficas ou “filosofias” podem ser consideradas como sistemas teóricos que apresentam entendimentos, produzidos de certa maneira, sobre o que é a realidade ou o mundo; sobre o ser humano; sobre o conhecimento; sobre a verdade; sobre o processo de valoração; sobre o Bem; sobre o Belo; sobre a sociedade, o poder, a liberdade; sobre a história; sobre a linguagem; sobre a educação; etc.. Sua produção dá-se, sempre, no interior de situações históricas concretas com todos os condicionamentos sociais, econômicos e políticos ali presentes e se constitui num esforço, nem sempre tranquilo, de busca de respostas a necessidades de cada formação social em cada época histórica.

Não há prática humana sem teoria. As práticas educacionais, por serem práticas humanas, sempre carregam consigo entendimentos, ou seja, teorias. Dentre elas, as teorias filosóficas. Em toda prática educativa há alguma teoria filosófica. Há entendimentos sobre o que é a realidade (uma ontologia), sobre o que é o ser humano (uma antropologia filosófica), sobre o conhecimento (uma teoria do conhecimento), sobre valores e, especialmente, sobre valores morais e valores estéticos (uma axiologia, uma ética, uma estética), sobre a sociedade (uma filosofia social e política), sobre a própria educação (uma filosofia da educação), e sobre outros entendimentos. Estes entendimentos tornam-se referências para as propostas educacionais. Em especial, os entendimentos sobre o ser humano e sobre sua maneira de ser e agir.

O que se pretende com a ação educativa é, de alguma forma, “influenciar” na maneira de ser das pessoas nas suas relações consigo próprias, nas relações umas com as outras e com a natureza: ou seja, “influenciar” na maneira de ser da vida humana, no modo de produção social da existência humana. Não há ação educativa que não carregue o desejo de apontar caminhos do ser gente para as pessoas envolvidas na ação educativa. Os *cursos de ação educativa*, que podem ser denominados de *currículos*, como

os que ocorrem nas escolas, carregam intenções explícitas. Há o desejo de produzir certos efeitos nos alunos para que se tornem seres humanos de algum modo. Se há este desejo, ou esta intencionalidade, será necessário examinar o que isso implica. Há intenções de auxiliar na formação de pessoas, de oferecer-lhes acesso a certos conhecimentos, de auxiliá-las a serem capazes de pensar e produzir conhecimento por si mesmas e junto com os outros, a valorarem, a participarem de certa maneira da vida social e política, e assim por diante. Daí se pode perceber a relação estreita da filosofia e do filosofar com a educação.

Presença da relação filosofia e educação no Manifesto

Nos inícios da década de 1930, o Brasil possuía um sistema educacional elitista. Poucos tinham acesso a esse tipo de educação. Neste contexto é que surge o Manifesto que, conforme diz Pinto (1986, p. 73),

[...] reflete o esforço de um grupo de educadores brasileiros preocupados com o rumo histórico que tomava a educação no Brasil, face às rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais porque passava o país, principalmente após o primeiro grande conflito mundial.

O grupo de pensadores autores²⁵ do Manifesto mobilizou-se em prol de um novo modelo educacional que fosse menos excludente. Eles publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, o qual continha ideias novas sobre a educação e, nele, é possível identificar a relação estreita que seus autores viam da filosofia com a educação; por exemplo, no subtítulo "Finalidades da Educação". Nele afirmam o seguinte:

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é

²⁵ Estes autores foram: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha Paschoal Lemme, Raul Gomes.

determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, "desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isto implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos". Esse ideal e aspiração dos adultos torna-se mesmo mais fácil de apreender exatamente quando assistimos à sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraíndo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (MANIFESTO..., 1932, p. 5).

Estas ideias presentes no Manifesto refletem de alguma forma ideias de Dewey relativas à relação entre filosofia e sociedade e à relação entre filosofia e educação, e, em especial, ideias de Anísio Teixeira (1975) constantes, por exemplo, na obra *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. No seu último capítulo, que tem como título "Filosofia e Educação", Anísio Teixeira expõe ideias como a da relação intrínseca da filosofia com cada sociedade e, por consequência, dela com a educação. O texto é um arrazoado indicativo de que cabe à filosofia definir os fins da educação em função do tipo de sociedade no qual a educação realiza suas práticas. Pois, segundo ele, em seguimento às ideias de Dewey, aí está "a grande intimidade entre a filosofia e a educação" (TEIXEIRA, 1975, p. 147). Como reforço a isso Anísio cita palavras de Dewey, sem indicar a fonte, da seguinte forma:

Se a educação é o processo pelo qual se formam as disposições essenciais do homem – emocionais e intelectuais – para com a natureza e para com os demais homens, filosofia pode ser

definida como a *teoria geral da educação*, diz Dewey". (TEIXEIRA, 1975, p. 147, grifo do autor).

Esta maneira de pensar é reforçada no texto do manifesto na continuidade da citação acima, no qual se expressam alguns posicionamentos que marcam as propostas da Educação Nova em oposição à denominada Educação Tradicional:

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (MANIFESTO..., 1932, p. 5-6).

Este é um posicionamento relativo à nova ordem social dos inícios do século XX, sentido e disseminado no Brasil, e a filosofia deve estar atenta a isso, pois, "[...] a filosofia deve procurar definir os problemas mais palpitantes dessa nova ordem de coisas e armá-los para as soluções mais prováveis" (TEIXEIRA, 1975, p. 148). Outro aspecto presente no documento é o que encaminha o discurso pedagógico para uma concepção de educação apresentada como "neutra" em relação aos interesses de classes sociais e capaz de atender às expectativas de cada indivíduo de acordo com suas aptidões naturais. Segundo o que é afirmado, as aptidões dos indivíduos não decorrem das condições sociais históricas, mas apenas da natureza. Natureza apresentada como um conceito amplo e vago que leva a concepções naturalizantes das diferenças entre as pessoas existentes na própria sociedade. Isso está indicado em outra passagem do Manifesto (1932, p. 6):

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo.

Outro posicionamento presente no documento é o de que há diversidade de concepções filosóficas e de que a denominada Educação Nova tem uma concepção filosófica própria, diversa da concepção filosófica da Educação Tradicional. Esta concepção, como é dito na citação acima, "[...] não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida". Está presente, também, a crítica a uma educação aristocrática voltada aos filhos das classes mais abastadas e a proposição de uma educação voltada a todas as pessoas sem distinção ou, como é dito, organizada "[...] para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social". O posicionamento de que a educação deve ser um bem oferecido a todas as pessoas é um avanço, por certo, em relação ao discurso tradicional. A todas as pessoas deve ser garantida educação, mas, educação de excelente qualidade. Que qualidade seria esta, o documento deixa entrever ao propor que seja aquela marcada pelas conquistas da modernidade, sendo uma delas a do desenvolvimento do espírito científico ao qual deve se aliar o pensamento filosófico. Isto transparece nestas palavras quando se faz a crítica da situação da educação escolar no Brasil na época de sua publicação, ou seja, no final da década de 1920 e inícios de 1930:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de

educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. (MANIFESTO..., 1932, p. 1)

A crítica à formação meramente literária aponta para algo que virá num crescendo no Brasil daí para frente: a minimização cada vez maior da importante formação literária que deve ser somada, necessariamente, à formação científica e filosófica. Não é isso o que ocorreu historicamente: a ideia da supremacia da formação científica acabou caminhando na direção de uma formação apenas técnica e de preparação das novas gerações para certas habilidades e competências técnicas exigidas pelo mercado de trabalho. A ênfase numa formação científica ou científicista é esboçada na seguinte passagem na qual parece haver uma concessão à formação filosófica, por exemplo, do educador, e uma ênfase muito maior na sua formação científica:

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. (MANIFESTO..., 1932, p. 2).

Está aí uma clara alusão à presença da mentalidade positivista na maneira de entender a educação. Este entendimento do entrelaçamento da formação filosófica do educador com sua formação científica como algo importante para a garantia dos novos caminhos da educação é reforçado na seguinte passagem:

Se (o educador) tem essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando

experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (MANIFESTO..., 1932, p. 2).

Há aqui precedentes de uma visão técnica da educação que, por diversos caminhos, se tornará fortemente enraizada no discurso educacional brasileiro, apesar da ênfase dada à necessidade de “subordinar” (este é o termo utilizado) as questões de métodos à definição dos fins da educação que deveria ser tarefa da filosofia. Na leitura de Saviani, esta proposta indica um privilegiamento da base científica que acabará por indicar o enfraquecimento do papel da filosofia na educação:

A teoria da educação ganha, então, autonomia em relação à filosofia da educação, devendo buscar apoio nas ciências, já que é através do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos. Eis porque a pedagogia nova será uma teoria que buscará se revestir do atributo de cientificidade, seja apoiando-se nas ciências já constituídas, com destaque para a biologia, a psicologia e a sociologia, seja procurando tornar científica a própria pedagogia por meio das escolas e classes experimentais. Orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos. (SAVIANI, 2007, p. 17).

O Manifesto partilha as ideias liberais e critica fortemente o modelo escolar tradicional com que se defrontam seus autores. Propõe, de acordo com o ideário liberal, as seguintes diretrizes educacionais: universalização ou educação para todos, educação laica, ou seja, sem vínculos religiosos confessionais, gratuidade da educação escolar, obrigatoriedade da frequência à escola por parte de todas as crianças e jovens, coeducação dos sexos e oferta da educação escolar por parte do Estado, ou seja, educação pública.

Estes educadores, autores do documento, acreditavam que o progresso viria, sobretudo, pela aquisição de novos comportamentos e de novos conhecimentos e que a escola deveria ser vista como o ponto de partida dessa mudança social. É uma concepção de educação que tem como premissa central

a educação como condição de estabelecimento da ordem, da democracia, da integridade nacional, enfim um instrumento capaz de produzir a civilização e o progresso de modo a superar o estado de ignorância da antiga sociedade. Decorre daí o que se convencionou denominar, na literatura educacional, de entusiasmo pela educação ou de otimismo pedagógico: da educação dependeria o progresso do país. Esta concepção está presente nas primeiras linhas do Manifesto (1932, p. 1):

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova revela a compreensão de educação desses educadores e, no caso particular aqui tratado, revela aspectos de sua concepção filosófica. No tocante à sua concepção de educação fica clara a defesa da educação escolar enquanto o grande recurso para as desejadas mudanças, tendo em vista uma sociedade nova e progressista.

Suas posições e propostas são fruto do momento histórico que se segue à abolição da escravatura, correspondente aos inícios do período republicano, ao nascente desenvolvimento industrial e a uma internacionalização já em andamento do mercado acompanhado por diversas disputas ideológicas. Busca-se uma adaptação a esta nova situação, especialmente no campo educacional.

O movimento dos pioneiros da educação nova caracteriza-se por duas frentes de ação: a pedagógica e a política. A própria linha ideológica diversificada de seus componentes conduz seu ideário a caminhos abrangentes, mas partem todos da necessidade de mudança. O mundo estava em crise e as grandes transformações científico-tecnológicas exigiam tomada de posição que possibilitasse uma melhoria de condições de vida. E a educação

aparecia como elemento chave das transformações e das mudanças. (PINTO, 1986, p. 96).

Os posicionamentos dos Pioneiros, apesar de nuances ideológicas diversas entre eles, apresentavam certa unidade na base comum de seus pensamentos que eram as ideias liberais, como o mostram vários estudos, como o citado acima de Fátima Cunha F. Pinto (1986), ou o de Cury (*Ideologia e educação brasileira*, 1978), ou de Saviani (*Escola e Democracia*, 1983), ou de Buffa (*Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*, 1979) ou de Nagle (*Educação na primeira república*, 1974) ou de Warde (*Legado e legatários: questões sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova*, 2004). Estes e outros estudos indicam não apenas a presença das ideias liberais no Manifesto, mas também a importância da leitura e assunção destas ideias por parte destes educadores pioneiros e como elas, também por seu intermédio, passaram a impregnar o pensamento pedagógico e a literatura educacional no Brasil.

Este aspecto e outros merecem mais estudos que permitam o aprofundamento da compreensão dos aspectos filosóficos presentes não apenas no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mas também na história de nossa maneira de pensar a educação. Seja este um convite que este texto faz aos interessados em compreender cada vez mais que intenções ou finalidades presidem nossas teorias e nossas práticas educacionais.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. Em busca dos fundamentos filosóficos da educação Nova. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia v. 1, n. 1, p. 25-34, jul./dez. 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2013.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 9-32, dez. 2000.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Filosofia da Escola Nova:** do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: UFF/EDUFF/PROED, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1(52), p. 16-27, jan./abr. 2007.

TEIXEIRA, Anísio S. **Pequena introdução à Filosofia da Educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973. p. 13-41.

WARDE, M. J. Legado e legatários: questões sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação:** um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 221-240.

ESCOLA NOVA E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: APONTAMENTOS DE UMA CRÍTICA À ELITIZAÇÃO

NEW SCHOOL AND GRADUATION IN BRAZIL: NOTES TO CRITICIZE THE
ELITISM

Joseilma Lima Coelho, UFSC

joseilmacoelho@hotmail.com

Ademir Valdir dos Santos, UFSC

ademir.santos@ufsc.br

Ana Paula da Silva Freire, UFSC

anabrand@yahoo.com.br

Resumo: O processo de constituição do ensino superior no Brasil tem seu início a partir de 1808 com a chegada da família real portuguesa a então colônia portuguesa. Pretendemos trilhar o caminho desde aquela época até as primeiras décadas do século XX, período republicano, quando várias vozes se fazem notar em defesa da educação elementar, secundária e superior. O objetivo deste estudo é perscrutar pela presença de ideias consonantes com a elitização de nível superior da escola no Brasil, constante na voz dos chamados pioneiros da educação nova e explícita num documento marcante: A Reconstrução Educacional no Brasil - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nas palavras de Nagle (1978), as primeiras décadas do século passado podem ser caracterizadas pelo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico: o primeiro com um tom político que solicitava o aumento do número de escolas e a sua difusão, sobretudo daquelas primárias e populares, mas com continuidade do modelo educativo existente e relacionado com a organização social mais ampla, enquanto o segundo elaborava um discurso pedagógico com caráter técnico que posicionava as soluções para a escola neste âmbito e as nutria com ideias e planos embasados por novos modelos. Procuramos verificar as origens dessa dualidade estrutural, pois na Constituição de 1891, ao manter uma interpretação que vinha desde o Ato Adicional de 1834, rezava que ao Estado (União) cabia legislar sobre a organização educacional no Distrito Federal e no restante do país, focando a escola secundária e superior. Desse modo, foram geradas duas vias de natureza diversa: para a elite, a possibilidade de chegar aos níveis secundário e superior; porém, para o povo, a frequência às escolas primária e técnico-profissional. Nas malhas do otimismo pedagógico, embora não exclusivamente, se pode aninhar o ideário do escolanovismo.

Palavras-chave: Escola Nova. Ensino superior. Elite.

Abstract: The formation process of higher education in Brazil has its beginning from 1808 with the arrival of the Portuguese royal family to the Portuguese colony. We intend to follow the path from that time to the first decades of the twentieth century, the republican period, when several voices are remarkable in defense of elementary, secondary and higher education. The aim of this study is to search for the presence of consonant ideas with elitism of the school higher level in Brazil, that was included in the voice of so-called New School pioneers and explicit in a remarkable document: The Educational Reconstruction in Brazil - Manifesto of the Pioneers of the New Education. In the words of Nagle (1978), the first decades of the last century can be characterized by enthusiasm for education and pedagogical optimism: the first with a political tone that called for increasing the number of schools and their dissemination, especially those primary and popular but with continuity of existing educational model and related to the wider social organization, while the second elaborated a pedagogical discourse with technical character that positioned the solutions to school in this area and nourished with ideas and plans based on new models. We seek to verify the origins of this structural duality, as the Constitution of 1891, to maintain an interpretation that came from the Additional Act of 1834, established that the State (Union) fit to legislate on the educational organization in the Federal District and the rest of the country, focusing secondary and higher school. Thus, it generated two itineraries of a different nature: for the elite, the possibility of reaching the secondary and higher education levels; but for the people, often the primary technical and vocational schools. Inside the ideal of the pedagogical optimism, although not exclusively, we can nest the ideals of the New School.

Keywords: New School. Higher education. Elite.

Para este estudo, buscamos primeiramente refletir sobre o contexto histórico em que a problemática do ensino superior, vinculada aos pressupostos da Escola Nova, está inserida. Para início de conversa, no Brasil, este nível da educação tem seu processo de constituição a partir de 1808 com a chegada da família real portuguesa à então colônia portuguesa, com as iniciativas de Dom João VI, que significaram os primeiros avanços na direção de um projeto de formação em ensino superior.

É possível interrogar sobre o quanto aqueles primórdios de criação de um conjunto de instituições deixaram marcas no processo histórico, que se perpetuam até os dias de hoje. Trilhamos o caminho desde aquela época até as primeiras décadas do século XX, agora um período republicano, cuja

finalidade no campo educativo era relacionar a construção de uma escola pública ao processo político vigente. Nesse ínterim, várias vezes se fazem notar em defesa da educação elementar, secundária e superior. Nas palavras de Nagle (1997), as primeiras décadas do século passado podem ser caracterizadas primeiramente, por um tom político que solicitava o aumento do número de escolas e a sua difusão, sobretudo daquelas primárias e populares, mas com continuidade do modelo educativo existente e relacionado com a organização social mais ampla, o que ele denomina de “entusiasmo pela educação”; segundo, pela elaboração de um discurso pedagógico com caráter técnico que posicionava as soluções para a escola neste âmbito e as nutria com ideias e planos embasados por novos modelos – o “otimismo pedagógico”. Em ambos os casos, verifica-se que cabia à educação um caráter salvacionista, responsável pela solução dos problemas políticos, econômicos e sociais, evidenciando uma denúncia à ignorância e à falta de cultura geral da população brasileira que constituía um país de analfabetos.

E é nas malhas do otimismo pedagógico, embora não exclusivamente, que se pode aninhar o ideário do escolanovismo. Diversas reformas realizadas em diferentes estados brasileiros e capitaneadas por adeptos daquele pensamento educacional emergente foram embasadas na chamada Escola Nova: no Ceará (1923, com Lourenço Filho), em Minas Gerais (em 1927, proposta por Francisco Campos), no Distrito Federal (em 1928, liderada por Fernando de Azevedo), em Pernambuco (1929, com Carneiro Leão) e São Paulo (1930, tendo à frente Lourenço Filho).

Para tanto, faz-se necessário esclarecer que alguns aspectos do papel do Estado quanto à educação nas primeiras décadas do século XX, persistem como herança da Constituição de 1891 no período republicano.

As ideias que o escolanovismo defendeu em sua expressão brasileira localizam ali um conjunto de propostas que estabelecem nexos entre si e que implicam a emergência histórica de um modelo de dualismo para o sistema escolar brasileiro em formação.

A explicação desse modelo dual de ensino tem suas origens na Constituição de 1891, ao manter uma interpretação que vinha desde o Ato Adicional de 1834, segundo a qual ao Estado (União) cabia legislar sobre a organização educacional no Distrito Federal e no restante do país, focando a escola secundária e superior. E aos estados competiam as escolas primárias e

técnico-profissionais. Desse modo, foram geradas duas vias de natureza diversa: para a elite, a possibilidade de chegar aos níveis secundário e superior; porém, para o povo, a frequência às escolas primária e técnico-profissional. Por um lado, a União centralizou decisões e fixou padrões para o secundário e o superior, mas pouco investiu no aumento do número de instituições desta natureza²⁶, resultando numa dependência da escola secundária em relação à superior. De outro, os estados em geral não dispunham de condições para a ampliação da rede de escolas.

Se tais aspectos do processo histórico geraram e ratificaram essa perspectiva de elitização quanto ao ensino superior, buscamos apresentá-los brevemente porque os entendemos necessários para delinear a ambiência política, econômica e sociocultural que vinculamos ao objetivo deste estudo, qual seja, perscrutar pela presença de ideias consonantes com a elitização desse nível da escola no Brasil, constante na voz dos chamados pioneiros da educação nova e explícita num documento marcante: *A Reconstrução Educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (AZEVEDO, 1932).

Nesse momento nos propomos a fazer algumas incursões no Manifesto, que, como bem assinala Cury (2004), “Clássico da nossa educação, nem tudo que é dito (escrito) representa a sua totalidade, portanto, o *Manifesto* sempre terá algo a nos dizer”. Num documento de tamanha grandeza e importância retórica, nem tudo é dito, mas há elementos nas entrelinhas, não ditos e interditos.

O conhecido Manifesto, Redigido por Fernando de Azevedo, subscrito por mais 25 signatários, veio à luz em março de 1932. Em sua parte introdutória adverte:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. [...] Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de duas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças

²⁶ Ainda segundo Nagle, foram seis as reformas da escola secundária e superior: Benjamim Constant (decreto n. 981, de 1890), Eptácio Pessoa (decreto n. 3890, de 1901), Rivadávia Correa (decreto n. 8659, de 1911), Carlos Maximiliano (decreto n. 11.530, de 1915), João Alves-Rocha Vaz (decreto n. 16.782-A, de 1925) e decreto n. 14.343 (em 1920, criou a Universidade do Rio de Janeiro).

culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço do estado atual da educação pública, no Brasil, se verá que, [...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (AZEVEDO, 1932).

O texto assumia tons de denúncia sobre a situação da educação brasileira e apresentava a proposta da educação nova, mais do que de uma escola nova. Muito se tem escrito sobre seu teor, o que exala e o que tacitamente postula. Na busca de ampliação do debate sobre as possibilidades interpretativas, nos debruçamos sobre a forma como apresenta o ensino superior ou a Universidade dentro do sistema que se formava e a questão do atendimento para poucos. É possível localizar no documento referências à elite e perceber, concomitantemente, a apresentação dos próprios pioneiros como uma nova minoria:

Cientes das múltiplas formas de dominação e de exclusão, conscientes dos padrões do pensamento dominante entre as elites justificadoras do *status quo* republicano até aquele momento, com as idéias (dominantes) no lugar ou fora dele, tornam-se críticos da realidade excludente e, como nova elite, não querem compactuar nem com ela nem com um pensamento que a legitimasse. (AZEVEDO, 1932).

Portanto, os signatários tinham a leitura de uma sociedade dicotômica, da divisão social que a educação externava, do distanciamento entre o serviço educacional disponível para a maioria pobre e aquele para os abastados. No manifesto encontramos uma leitura do dualismo apontado, da distinção entre os tipos de instituição escolar e os destinos educacionais:

De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus

objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social". (AZEVEDO, 1932).

Como instrumento de divulgação de uma desejada e necessária renovação, o manifesto, embora se apresente como dirigido "Ao Povo e ao Governo", no deflagrar das ações que propõe, preconiza iniciar por um segmento elitizado. Numa ratificação desse argumento encontramos: "Mas, para que o desejo de ação chegasse a todos, o Manifesto quer começar por uma elite que busca se legitimar como tal".

Aliás, quando os manifestantes apresentam o seu plano de reconstrução educacional, encontramos uma referência ao conceito moderno de Universidade e ao problema universitário no Brasil, aludindo ao processo histórico que subordinou a educação superior ao serviço de formação para as profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), mas agora com a defesa de outras faculdades:

Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo a variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. (AZEVEDO, 1932).

Porém, tal abertura aos estudos não parece ser destinada a todos, embora se fale de seu caráter gratuito e da função mais ampla da instituição universitária:

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (AZEVEDO, 1932).

A organização universitária, destacada no Manifesto para esse nível de ensino, expressa, conforme Cury (2004, p. 120), os caminhos pelos quais a “[...] educação se tornaria nova e como tal poria o Brasil nos caminhos do progresso, da ciência, da modernidade e de uma nova época social”; porém as ciências caberiam a poucos, favorecendo os filhos da elite que tinham o ingresso garantido no ensino secundário, podendo chegar assim ao mais alto nível de instrução.

Logo a seguir, o documento se refere ao “problema dos melhores”, evidenciando um caráter de distinção, de seleção e meritocracia capaz de alimentar a elitização:

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas, a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. (AZEVEDO, 1932).

Além da conformação de uma elite a quem o ensino superior seria destinado, o texto justifica e qualifica tal grupo de ponta. Vestido como educação nova capaz de superar o passado, de substituir o velho, o manifesto ratifica a elitização conforme uma tipologia própria:

Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente “por diferenciação econômica” ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser “inteiramente aberta” e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. (AZEVEDO, 1932).

No projeto escolanovista, portanto, cabe a uma elite um papel na regeneração do organismo social:

Não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior fôr a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. (AZEVEDO, 1932, p. 76, nota 5).

É dito o critério que embasa a seleção entre os sujeitos quanto ao seu destino educacional:

Essa seleção que se deve processar não “por diferenciação econômica”, mas “pela diferenciação de tôdas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social. (AZEVEDO, 1932, p. 76, nota 5).

Emana deste excerto um fundamento biológico em que se percebe ainda a base durkheimiana que orientava o discurso sociológico de Azevedo, bem como há um sentido político alinhado ao liberalismo. Nas palavras de Cury (2004, p. 115):

Como ocorre com certa frequência nos manifestos, mesmo nos artísticos, aqui também adquire o texto um sentido político, o que dá à ação, através da escritura, um caráter especial: o projeto de renovação aparece associado a uma proposta de intervenção política.

O manifesto contém as esperanças de renovação da elite intelectual que o elaborou e que dialogava, em vários planos, com os líderes políticos, tentando contribuir no debate sobre as formas de organização social do Brasil, visto que estávamos em ebulição devido à Revolução de 1930, com a figura de Getúlio Vargas ascendendo rodeada por alguns dos eminentes escolanovistas. Um dos aspectos fundantes da proposta era o reconhecimento da educação como função pública de responsabilidade do Estado. Reafirma Xavier (2004):

A gênese do Manifesto ocorreu em um momento de redefinição do campo educacional como área de política setorial do Estado nacional e também como espaço de atuação de uma fração da elite intelectual.

A Universidade é vista como local que atende à elite. Ao mesmo tempo, é composta ela mesma por um escol. Este, um grupo distinto formado pelos docentes:

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. (AZEVEDO, [1956?], p. 62).

Nessa parte do texto, os manifestantes denunciavam também o problema de má preparação dos docentes para atuação em todos os níveis da escola nacional, a quem faltava tanto a preparação pedagógica como uma educação geral de base.

É conhecida a defesa que o Manifesto faz de uma escola única marcada pela universalização do acesso a todos os indivíduos, o que soa paradoxal diante dos elementos de elitização desvelados, sobretudo para os graus secundário e superior. Esse é um dos elementos de polêmica e ataque ao ideário escolanovista em questão. Isto porque, apesar da universalidade que independeria de diferenças sociais e de sexo (uma vez que se defendia a co-educação), da gratuidade, da obrigatoriedade e da laicidade²⁷ trazidas como princípios sobre os quais se assenta a escola unificada (comum ou única), a proposta da educação nova é caracterizada pela admissão das diferenças entre os indivíduos dada por aptidões naturais e capacidades impressas pela base biológica. A unidade da função educacional apregoada guarda em seu interno a possibilidade de constituição histórica de uma elite, ou seja, de uma minoria prestigiada e dominante constituída de individualidades merecedoras por si próprias. Uma diferenciação que engendra uma elitização e meritocracias com suportes basilares biológicos. Nas palavras manifestárias:

²⁹ Quanto a esse princípio, que muitas críticas recebeu do grupo católico, dada a força e tradição da Igreja Católica no campo educacional brasileiro, outros estudos aprofundam o debate vinculado.

De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, “que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação”. Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutareis e mais fecundas em conseqüências do que êsse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. **A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais**, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação de estudos do magistério à universidade, [...], constituem o programa de uma política educacional. (AZEVEDO, 1932, grifo nosso).

Com base no critério de seleção através das aptidões naturais que substituía o critério econômico, a dualidade não é superada e a elitização permanece. O binômio dualidade e elitização nutria a argumentação proposta. Mesmo que as bases históricas da proposta elaborada pelo ideário escolanovista preconizassem a oferta de maiores oportunidades educacionais a todos e delegassem aos poderes públicos sua efetivação com a efetivação de escola única que superaria, temos um sistema dual de educação que resiste em sua prevalência. É certo que o Manifesto não se constituiu em peça da legislação educacional, mas não se pode negar o conjunto de diálogos e articulações movidas pelos pioneiros e que suscitou, durante aquelas décadas, a maior ou menor inserção de princípios da escola nova no corpo de leis exaradas na primeira metade do século XX²⁸. Se no princípio já tínhamos as instituições de ensino médio e superior abertas às classes privilegiadas e as escolas primárias e de ensino profissional para as demais classes, fato é que especificamente a oferta de ensino superior público e gratuito com qualidade foi rara.

²⁸ Traços dos princípios da escola nova estão nas Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), por exemplo. Alguns dos signatários levaram adiante reformas significativas e prolongaram o debate por tempo considerável, como o fez Anísio Teixeira, para dar um exemplo de atuação marcante de um dos pioneiros na cena pública brasileira no que diz respeito à configuração do campo da educação.

A fundação das primeiras universidades e a sua localização principalmente nas capitais brasileiras contribuiu para estabelecer um cenário em que aqueles que chegavam ao ensino superior eram, em maioria esmagadora, membros de uma elite. No processo de seleção que desde então se instalou e foi gradativamente ficando raízes na organização social brasileira, temos que, muito mais do que uma base biológica e seus determinantes, o que permaneceu como possibilitador do acesso e permanência na escola e do galgar aos níveis mais elevados na trajetória escolar com ponto de chegada na universidade foi sempre a condição econômica.

Se na atualidade continuamos a denunciar que o ensino superior não é para todos, se as estatísticas mostram que a maioria esmagadora dos universitários brasileiros está em instituições privadas²⁹ pagando pelos seus estudos, pudemos localizar no ideário expresso pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova elementos que se alinham ou se opõem à elitização, de modo paradoxal.

Concordamos com Xavier (2004, p. 22) quando afirma que

As diferentes abordagens do tema mostram a complexidade do fenômeno educacional, possibilitando o reconhecimento das inúmeras possibilidades teóricas, empíricas e interpretativas de se recortar e analisar determinadas ideias e realizações no âmbito da história da educação brasileira.

Mais do que buscar sintetizar uma vertente interpretativa sobre o Manifesto que indique um sentido unívoco, ratificamos a necessidade da continuidade do debate, da (des)construção do olhares diversos quanto ao papel dos pioneiros. E permanece a pergunta: continuamos a privilegiar a formação da elite?

²⁹ Segundo o resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2009, que registra a presença de 2314 Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, desse total 245 são públicas (federais, estaduais ou municipais) e 2069 são privadas, ou seja, as privadas correspondem a 89,4% do número total de IES. E se verificamos os dados para o número de matrículas temos que 74,4% dos estudantes de Graduação no Brasil são alunos de instituições privadas, onde necessitam pagar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumo-tecnico>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

Referências

AZEVEDO, F. **A educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, [1956?]. p. 59-81.

_____. **A Reconstrução Educacional no Brasil**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932.

CURY, C. R. J. Um olhar sobre o Manifesto dos pioneiros da *educação nova* de 1932. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV/FUMEC, 2004. p. 110-129.

NAGLE, J. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 250-291.

XAVIER, Libânia Nacif. O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo, **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV/FUMEC, 2004. p. 21-38.

AS PRÁTICAS ESCOLARES NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

THE SCHOOL PRACTICES IN THE HISTOGRAPHY OF BRAZILIAN EDUCATION:
ONE ANALYSIS OF REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

**Rosiley Aparecida Teixeira.
PROGEPE/UNINOVE/BRASIL**

**Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti
PROGEPE/UNINOVE-BRASIL**

Resumo: O presente texto que visa problematizar as pesquisas sobre as práticas escolares na historiografia da educação brasileira, consiste em um estudo preliminar de uma série de interrogações intermitentes. Portanto, não se propõe a uma revisão extensa da historiografia da educação, mas interroga sobre qual o lugar reservado na historiografia da educação às práticas escolares na Revista Brasileira de História da Educação. Para tanto, parte da consideração acerca da constituição do campo de estudos de história da educação no Brasil, em suas principais linhas, instituições e representantes, de modo geral. Neste sentido, os escritos de renomados historiadores da educação no Brasil, que interrogam acerca do processo de constituição desse campo, contribuem analisando as produções na área bem como as opções e caminhos teóricos adotados pelos estudiosos. Tais processos e autores incorporaram-se a movimentos de divulgação e circulação de saberes, quer em dissertações e teses quer em eventos científicos na área quer em periódicos científicos que representassem o movimento de configuração do campo de história da educação no Brasil. Neste texto importa considerar, como já apontado acima, as produções pertencentes à Revista Brasileira de História da Educação, publicação da Sociedade Brasileira de História da Educação. Cabe indagar a essas produções o lugar atribuído, conquistado, garantido, assegurado a artigos que têm como foco as práticas escolares. O intuito é tanto verificar o tratamento dado ao tema nas produções historiográficas quanto a corrente teórica que prevalece na análise, que configura, ou não, uma orientação geral nos estudos em história da educação no Brasil.

Palavras-chave: Práticas escolares. Historiografia. Educação.

Abstract: This text aims to problematize the researches on school practices in the historiography of Brazilian education, consists of a preliminary study of a series of

intermittent interrogations. Therefore, it does not propose an extensive review of the historiography of education, but interrogates about which is the place reserved in the historiography of education to school practices in the *Revista Brasileira de História da Educação*. Thus, it starts from the consideration of the constitution of study fields of History of Education in Brazil, in its main lines, institutions and representatives in general. In this sense the writings of renowned historians of education in Brazil that interrogate about the formation process of this field contribute analyzing the productions in the area as well as options and theoretical paths taken by scholars. Such processes and authors have incorporated themselves to movements of dissemination and circulation of their knowledge, whether in dissertations and theses or in scientific events in the area or in scientific journals that represent the movement of configuration of the history of education in Brazil field. On this text it is important to consider, as pointed out above, the productions belonging to the *Revista Brasileira de História da Educação*, published by the Brazilian Society of History of Education. It is worth to inquire to these productions the place assigned, conquered, guaranteed, assured to the articles that focus on school practices. The aim is both to check the treatment given to the theme in historiographical productions as the theoretical current that prevails in the analysis, which constitute, or not, a general orientation in studies in History of Education in Brazil.

Keywords: School practices. Historiography. Education.

Introdução

Em artigo *Contribuições da História para Educação*, Warde (1990b, p. 8) destaca que a história da educação no Brasil não surge como uma especialidade da história, mas como “uma especialização do setor de estudos sobre a educação”, configurando-se como uma ciência auxiliar da educação, afastando-se assim dos estudos mais abrangentes da História.

Para Warde (1990b), a história da educação é “filha tardia” da educação e dentre as auxiliares (psicologia, sociologia e biologia) não terá “o mesmo escopo das matriciais”, pois não possuía uma utilidade prática, tão necessária à época para dar respostas a problemas imediatos da educação. E, assim como a filosofia, “[...] deveriam responder à necessidade de os futuros professores cogitarem do dever ser educacional, dos valores humanos mais elevados a serem preservados e despertados pela prática da Educação” (WARDE, 1990b, p. 9).

Articulações que, para Brandão (1998, p. 101), nem sempre foram tranquilas, pois essa produção de conhecimento

[...] sobre a educação a partir de diferentes perspectivas (histórica, filosófica, psicológica) foi acumulando um conjunto de conhecimentos sistematizados (científicos) que nem sempre se acomodou ou articulou, sem disputa ou tensão, aos âmbitos disciplinares já constituídos.

Em meio às disputas e tensões como auxiliar dos intuitos pragmáticos dos escolanovistas, a história da educação, unida à filosofia, não fugiu à regra imposta às demais auxiliares da educação, pois serviu como disciplina para formação dos futuros professores nas escolas normais implantadas entre a década final dos anos de 1920 e nos anos de 1930.

Primeiro, sofreu a pragmatização moral, porque dela havia de se tirar alguma lição, algum ensinamento doutrinário. Posteriormente, em torno das décadas de 50 e 60, quando começaram a surgir, efetivamente, estudos históricos relativos à educação brasileira, a pragmatização já instaurada foi secularizada. A partir desse momento, o Pragmatismo tomou conta das produções na área, na forma e no conteúdo; é quando a memória dos renovadores se apropria dos fatos e é, enfim, erigida à condição de conhecimento histórico. Subjetivistas ou com pendores objetivistas, os estudos da História da Educação Brasileira foram hegemonzados pelo presentismo pragmatista (WARDE, 1990b, p. 8).

A história da educação brasileira foi escrita a partir das políticas educacionais e seus aspectos administrativos e práticos, de sorte, em muito parecido com os estudos iniciais em história na modernidade, haja vista a extensa oposição a esta matriz da história imposta pela Escola dos Annales em seus anos iniciais. Esta história foi marcada pelas ideais, feitos pedagógicos e a memória dos que a escreveram. Uma história escrita por aqueles que por muito tempo foram responsáveis pela elaboração e execução das políticas públicas educacionais – nacional e regional.

Em sua origem e no seu desenvolvimento, a história da educação no Brasil carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro (WARDE, 1990b, p. 8-9).

Nesse processo estabeleceram-se espaços distintos de ensino e pesquisa e publicações, dos quais se pode destacar o do Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) em 1956 e, em seu interior, Centros Regionais de Pesquisas (CRPE), e por fim a Universidade de São Paulo (USP), indicados em muitos estudos como basilares na primeira fase da história da educação brasileira.

Com a organização dos programas de pós-graduação, nas décadas de 1960 e 1970, os historiadores da educação se puseram a pesquisar sobre os organizadores, idealizadores, reformadores e renovadores da educação dos sistemas públicos de ensino, rastreando seus feitos em um movimento de construção, reconstrução e desconstrução e a negação de seus ideais e memórias³⁰. Nesse movimento,

[...] a memória da educação brasileira que havia cultuado, durante muito tempo, os Pioneiros da Educação Nova como os responsáveis pela construção de um sistema público de ensino no Brasil foi submetida a uma profunda inflexão por uma boa parte da historiografia que se debruçou sobre o tema, na década de 80, transmutando-os de **heróis** em **vilões** (BRANDÃO, 1998, p. 9).

Ao empreender o que denomina um balanço dos estudos da produção historiográfica da educação brasileira a partir dos programas de pós-graduação em educação (1970-1984), Warde (1984), em *Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira*, identificou, à época, tendências que revelavam os grandes traços da produção historiográfica na área da educação brasileira. Tendências que, embora menores, lhe parecia heranças de períodos anteriores. Pois privilegiam a educação escolar e a presença marcante do Estado, interlocutor obrigatório dos assuntos educacionais, e o grande número de trabalhos sobre o pensamento pedagógico e da ação reformadora dos intelectuais da educação (WARDE, 1984, p. 2).

Para Warde (1984), dois temas *fundantes* nos estudos historiográficos da educação permanecem nas teses e dissertações dos programas de pós-

³⁰ Dentre os estudos que teriam sido as referências geradoras de um processo de construção e desconstrução da memória/monumento a respeito do Movimento de Escola Nova no Brasil, Nagle, Paiva, Cury, Saviani, Monarcha e Chagas de Carvalho foram os autores escolhidos, assim como alguns dos Pioneiros da Escola Nova. Podem-se citar ainda outros analistas da educação como: Ghiraldelli, Warde, Lovisoló, Schwartzman, Baia Horta, Gandini, Penna etc..

graduação dos anos de 1980, a escola, sua organização e legislação e o Estado. A esses estudos interessa o “[...] que ele fez ou o que deixou de fazer, o que cumpriu ou deixou de cumprir, o que absorveu das demandas de setores sociais e o que deixou de absorver” (WARDE, 1984, p. 6).

Mesmo a seleção de uma temática que implica a captação da movimentação de forças no âmbito da sociedade civil tende a recair nas situações em que o Estado apareceu como o principal interlocutor dessas forças e, mais do que isso, onde se manifestou, bem ou mal, a respeito das demandas dessas forças. Indicando, assim, que continuamos caminhando pelas “fendas abertas”, há muito, pela historiografia da educação (WARDE, 1984, p. 6).

Só recentemente a história das práticas escolares e ou educacionais com seus fazeres cotidianos e sujeitos se tornou o centro das discussões da historiografia da educação brasileira a partir de fontes que lhe dizem respeito. Centralidade possível a partir da nova história, ou história cultural.

Em relação a esse fato, Warde, em 1998, verificava uma aproximação da história da educação com o campo da história que, a seu ver, se deu muito mais por uma aproximação daqueles que estão na educação. Aproximação essa, mesmo que se dando por fatores diversos, a mais marcante seria a dos estudos culturais.

São fatores, seguramente, de natureza e temporalidades muito diferenciadas. Em primeiro lugar, e por uma razão de mais longo alcance, penso que os educadores, enfim, encontraram, a partir da História, um lugar adequado, para acomodar a educação. A cultura é indiscutivelmente um bom lugar para inscrever os objetos, os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais (WARDE, 1998, p. 9).

Levando em conta certa viragem de foco de estudos centrados nos males do Estado e o pragmático da educação, para uma compreensão mais ampla sobre a escola e seus sujeitos, contendo nas escolas e suas práticas elementos que nos permitam resgatar o passado, o que pretendemos, com esse estudo, é problematizar as pesquisas sobre as práticas escolares na historiografia da educação brasileira buscando, nessa, o lugar que lhe está reservado enquanto tema e ou objeto de pesquisa na Revista Brasileira de História da Educação.

A Revista

Na procura de uma aproximação com essa questão, tomar-se-á por base os trabalhos publicados na *Revista Brasileira de História da Educação*, criada em 2001, em especial o índice remissivo da revista de 2001 a 2011, publicado no volume 11, n. 13, de 2011, revista 27.

A Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), conforme descrito no site, possui por objetivo ser um canal de divulgação da produção nacional e internacional na área da história da educação. Periódico criado pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), entidade que tem o propósito de congrega os investigadores brasileiros da área.

A Sociedade Brasileira de História da Educação, fundada em 1999, durante a 22ª Reunião Anual da ANPEd, dois anos depois, em 2001, lançou o primeiro número da *Revista*, que circulou com oito artigos de autores estrangeiros, além de duas resenhas e duas notas de leitura.

Estudos como os de Vidal e Faria Filho (2003) caracterizam o surgimento da RBHE como parte de um movimento mais amplo de renovação das pesquisas na área e como resultado direto da criação da Sociedade Brasileira de História da Educação, indicando uma aproximação já anunciada dos historiadores de ofício.

[...] chamando-se a atenção para o alargamento da interlocução com uma variada gama de disciplinas acadêmicas – sociologia, lingüística, literatura, política, antropologia, geografia, arquivística – bem como para o fato de a história da educação ser, ao mesmo tempo, uma subárea da educação e uma especialização da história. Para os historiadores da educação isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores, e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico, o que, sem dúvida, vem se afirmando como diferença à prática enraizada nas Escolas Normais e às preocupações forjadas na aproximação com a Filosofia (ainda que a separação destes dois campos de conhecimento não se tenha operado completamente e seja objeto de disputa entre grupos no interior da comunidade de historiadores da educação). (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 60).

É nessa gama de variedade de interlocuções e preocupações que buscaremos inventariar o lugar reservado às práticas pedagógicas pelos historiadores da educação na Revista Brasileira de História da Educação.

A Revista reserva um conjunto de prescrições sobre o que deve ou não ser publicado e como deve ser publicado. Esse espaço reservado à prescrição resulta em escolhas do que se diz e do que não se diz, do que se publica e do que não se publica na Revista. Escolhas que marcam posições e territórios específicos no campo intelectual mais amplo e no setor mais específico ocupado pelos pesquisadores da história e da história da educação.

A Revista, ao longo dos anos analisados, 2001-2011, publicou 27 volumes. No período de 2006 a 2007, sua publicação era semestral e, a partir de 2007, passou a ser quadrimestral. Nesse período, a Revista publicou, dentre artigos, resenhas, traduções, notas de leituras, 245 trabalhos. Dentre esses, foram 175 artigos, 39 resenhas, 15 traduções, 9 notas de leituras e 7 apresentações de dossiês, que foram 10.

No índice remissivo publicado na revista em 2011 foi possível encontrar os assuntos organizados a partir das palavras-chave; dentre eles encontramos as discussões sobre as práticas escolares. É importante lembrar que nem sempre as palavras-chave, apontadas pelos autores, condizem com o assunto do artigo, mas são indicadores importantes para identificação dos temas abordados nos mesmos. Cabe informar que o procedimento metodológico utilizado para analisar os artigos foi o de seguir as informações encontradas no índice remisso, respeitando a categorização da Revista.

Outro dado relevante é que, ao se ter como eixo de análise as palavras-chave, os artigos foram classificados em mais de uma temática. Por isso, para 245 artigos, teremos 818 temas ou assuntos. Dessa maneira, ao se observar os temas publicados na revista elaboramos a tabela abaixo que demonstra os temas mais frequentes e a frequência dos mesmos, nos volumes considerados no índice remisso.

Tabela: Assuntos e frequência

Temas	Freq	Temas	Freq
Amazônia	4	Infância	3
Anísio Teixeira	4	Instituições	3
Arquivos escolares	6	Instituto de educação	3

Associações	4	Instrução pública	3
Civilização	3	Intelectuais	8
Criança	3	Literatura	3
Cultura	20	Livro didático/escolares	5
Cultura escolar	30	Livros ou manuais didáticos; pedagógicos.	12
Disciplina escolar	3	Manuais didático-pedagógicos	7
Discurso pedagógico/ escolar	4	Memória	9
Educação	53	Método	8
Elite	3	Método de ensino	8
Ensino	33	Nação e nacionalismo/nacionalidade	6
Escola	34	Política educacional	11
Escola Nova	6		
Escolarização	5	Práticas escolares	8
Escravidão	3	Professor	5
Fontes	7	Profissão docente	4
Formação de professores e ou docente	12	Reformas/educacionais	14
Grupos escolares	3	Representações	3
História	56	Século XX	7
História da educação	43	Sociedade	3
Historiografia e historiografia da educação	13	Tempo e espaço escolar	5
Identidade	4	Universidade	7
Igreja	5	Viagem pedagógica	4
Imprensa	6	Frequência igual a 2	38
Impresso	3	Frequência igual a 1	264

Na tabela acima, os temas de maior frequência como cultura escolar, educação, história e história da educação, da escola, formação docente e historiografia foram agregados a seus subtemas. O tema cultura escolar agregou subtemas como cultura material, culturas escolares. O tema de maior frequência – história (56) – apresenta predominância dos seus estudos em subtemas como história comparada, da criança, da mulher, de professores e outros.

Embora possa ser lógico que, em uma Revista de História da Educação, toda história passe necessariamente pela história e educação, os temas indicados no índice remissivo da revista os apresenta em separado, e isso se deve ao fato de os autores os colocar em evidência.

Por fim, ao tema práticas agregaram-se os subtemas práticas escolares e pedagógicas, ficando de fora práticas de leitura e discente ou docente. Pois o objetivo seria verificar se e como tais questões estão sendo discutidas. Dos 818 temas identificados na Revista, encontramos oito artigos em que a palavra-chave nos remete às práticas escolares.

Conseqüentemente, entendemos que o agrupamento realizado serve como indicador que traduz as características de um modo de se fazer ciência em história da educação brasileira e que aqui merecem ser problematizadas. De outro modo, se é a revista quem determina o que será publicado, o que deve ou não ser publicado, é nessa escolha que ela determina não só a tendência mas sobretudo seus interlocutores.

Quando se verifica a frequência das temáticas publicadas na RBHE, estamos tratando não apenas de simples critérios de seleção, mas critérios que informam consensos ou um mínimo de equilíbrio de forças entre os diversos grupos em disputa no campo nesse momento, o que parece se confirmar pela análise mais detida do que vem sendo publicado no periódico desde a sua criação.

Isso posto, antes de discutirmos que textos são esses, merece destaque pensarmos o porquê temas como práticas escolares, assim como currículo, evasão escolar e outros que deveriam fazer parte de toda e qualquer discussão que envolva educação, ocupem lugar supostamente menor em uma discussão histórica, assim como são menores os estudos sobre a mulher, o negro, a criança, o aluno e outros. Conseqüentemente, mesmo porque o objetivo desse trabalho não seja analisar a hierarquia dada a esses estudos, essa é uma interrogação que merece destaque.

Assim como se tem discutido períodos históricos que há muito ficam à sombra, o que se pode verificar ao olharmos para a tabela acima são temas que também permanecem na penumbra, dentre eles o currículo, o negro, a mulher, o aluno. Outro dado é a hierarquização desses temas que nos remete aos estudos de Bourdieu (2003, p. 35), que nos chama a atenção para hierarquização social dos objetos no campo das ciências:

A hierarquização dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através dos quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante. A definição dominante das coisas boas a se dizer e como dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso.

Diante desse fato estão os que ficam a margem desses grupos que hierarquizam os objetos e os temas e dizem o que é bom ou não pesquisar, pois é sabido que as Universidades no Brasil respondem por quase toda produção científica. Encontram-se pressionadas por agências financiadoras como Capes, Fapesp, CNPq, dentre outras, acabam por incentivarem seus membros a aumentarem sua produção científica. Produção essa que serve na maioria dos casos como indicador de competência de um pesquisador ou instituição. Desse modo é sabido que,

[...] hierarquia dos domínios e dos objetos orienta os *investimentos* intelectuais pela mediação da estrutura das oportunidades (médiãs) de lucro material e simbólico que contribui para definir. O pesquisador participa sempre da importância e do valor que são comumente atribuídos ao seu objeto e é pouco provável que ele não leve em conta, consciente ou inconsciente, na alocação de seus interesses intelectuais, o fato de que os trabalhos (cientificamente) mais importantes sobre os objetos "insignificantes" têm poucas oportunidades de ter, aos olhos daqueles que interiorizam o sistema de classificação em vigor, tanto valor quanto os trabalhos mais insignificantes (cientificamente) sobre objetos mais "importantes" que, com frequência, são igualmente os mais insignificantes, isto é anódinos. (BOURDIEU, 2003, p. 36).

Longe de postular uma defesa dos objetos e ou temas "anódinos", parece-nos que, nesse caso, as divergências, teorias, conceitos e métodos são menos impeditivos de pesquisa e ou publicação que lutas de concorrência entre os membros de um determinado grupo de pesquisa ou associação,

visando à conquista de posições, legitimação no interior de determinado campo científico.

A despeito dessa questão, parece-nos fundamental olharmos para os textos que anunciam em suas palavras-chave tratarem das práticas educacionais. Na busca pelos textos em que a temática prática educativa, em um universo de 818 temas, encontramos 8 trabalhos anunciadamente por suas palavras-chave que estariam tratando das práticas escolares. Possibilidade de discussão que só foi possível a partir da virada teórica e da metodologia da história da educação, que busca, via história, aproximar-se dos estudos culturais.

Anunciamos de outro modo no decorrer do texto que a disputa do que é legítimo, nobre ou vulgar em pesquisa científica se encontra previamente determinada por órgãos de pesquisa e em consequência por órgãos representativos. Tais dados são importantes para entendermos porque determinado grupo de intelectuais se agrupam nessas instituições.

A Sociedade Brasileira de História da Educação

A constituição da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) não foge à regra, pois, criada em uma reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), busca sobretudo estabelecer seu espaço com interlocutores determinados. A criação de um periódico específico visa fortalecer essa interlocução.

Em histórico elaborado por seus membros, a Sociedade Brasileira de História da Educação se insere no movimento de renovação teórica, temática e metodológica indicado nos anos de 1990, com três orientações principais:

- A primeira delas problematizou a relação entre historiografia educacional e fontes, incidindo em questões de crítica documental, incentivando projetos de localização, levantamento e catalogação de fontes primárias e promovendo discussões destinadas a alargar a concepção de fontes então dominante, composta principalmente por documentos legislativos de procedência estatal.
- A segunda orientação, centrada nas relações entre gênero e educação, promoveu a renovação teórico-metodológica, por sua capacidade de apontar para a historicidade dos processos de

constituição das relações sociais; por sua exigência de determinação mais rigorosa do lugar de fala dos discursos constituídos pelo historiador como documentos; pelo relevo dado à escola na constituição das referidas relações; pela incorporação de perspectivas teóricas expressas em tendências historiográficas mais abrangentes, como a história das mentalidades; pelo alargamento da concepção de fontes e recurso a novos procedimentos de análise, presentes especialmente nos estudos de história oral; pela maneira como pôs em evidência a inter-relação necessária entre estudos históricos da educação e contribuições de campos como a antropologia, a psicologia, a linguística, a filosofia etc.

- A terceira orientação, fortemente marcada pela interlocução com a vertente francesa da então chamada Nova História Cultural, fortaleceu o processo de renovação em curso pela incorporação de referenciais teóricos que evidenciavam a historicidade do lugar de produção da prática historiográfica, pondo em cena a necessidade de historicizar a linguagem das fontes e das ferramentas conceituais da pesquisa em História da Educação. Pondo também em cena os processos históricos de constituição dos objetos investigados, essa vertente historiográfica abriu novas perspectivas de investigação sobre temas até então pouco estudados. (NUNES CARVALHO, 1993)

O histórico acima apenas reforça o que encontramos na primeira edição do periódico criado para ser porta voz da SBHE que apresenta como texto inaugural *A cultura escolar como objeto histórico*, de Dominique Julia, publicado pela primeira vez em 1995. Anunciava assim que os objetos e temas passariam necessariamente pelos estudos culturais. Julia define já em seus primeiros parágrafos o que entende por cultura escolar.

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores

primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Em sua definição de cultura escolar, Julia não só apresenta o conceito, mas estabelece sua ligação estreita com as práticas escolares e sobretudo a articulação dessas com as questões sociais, políticas e históricas mais amplas. Identifica também não só a escola, mas todos os processos formais de escolarização.

Apresenta, em tese, o lugar reservado a muitos dos pesquisadores da história da educação. Portanto, ficarão de fora da sociedade, e em consequência da Revista, os estudos dados como reprodutivistas. Trabalhos que seguiram os estudos de Bourdieu e Passeron dos anos de 1970, no Brasil; aqueles que tenham a instituição escolar como um triunfo técnico e cívico, ambas excessivamente apoiadas na ideia de uma potência da ação da escola, que identifica a intenção com resultados; os estudos que tomam como fontes privilegiadas os textos legais se colocando como verdade única.

Nesse texto inaugural é realizada uma crítica às pesquisas em história da educação centradas na crítica reprodutivista, estratégia claramente de subversão e negação dos procedimentos normais ou normatizados pela prática de pesquisa até então. Texto que se apresenta como capaz de realizar a desconstrução de um discurso dado como verdade. Visa, ainda, fornecer um referente tanto teórico quanto metodológico de pesquisa em história da educação. A palavra-chave dessa estratégia seria, como afirma Bourdieu, "dessacralizar" o fazer científico, mostrar suas mazelas, identificar como fazer e refazer o caminho da pesquisa.

Os textos sobre as práticas escolares

Embora a Revista, por meio de Dominique Julia (2001, p. 10-11), tenha dado por definição de cultura escolar “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos...”, os historiadores da educação que publicam na Revista preferem o conceito de cultura escolar, que aparece com 30 artigos e apenas 8 em que se discute as práticas. Talvez esse tema merecesse um olhar mais apurado.

Dos oito trabalhos que anunciaram com as palavras-chave tratarem das práticas escolares, apenas os textos *Um dispositivo sem autor cadernos e fichários na escola primária*, de Anne-Marie Chartier (2002); *Monteiro Lobato e seus leitores livros para ensinar, ler para aprender*, de Marco Antonio Branco Edreira (2004); *História cultural e história da educação na América portuguesa*, de Thaís Nívia de Lima Fonseca (2006) se referem às práticas escolares e as analisa, cumprindo assim as recomendações do texto inaugural.

Não nos esqueçamos que o texto de Anne Marie Chartier é mais um indicador do caminho a seguir pela historiografia brasileira, pois seu texto se inscreve dentre os autores franceses que serão citados doravante pelos trabalhos produzidos no Brasil.

Os demais textos – *Inspeção escolar e as estratégias de demarcação de espaço de poder e autonomia profissional (1912-1914)*, de Geisa Magela Veloso; *Poder e cultura escolar na Primeira República em Mato Grosso*, de Dimas Santana Souza Neves (2009); *O ensino da leitura e escrita segundo Antônio d’Ávila: Práticas escolares (1940)*, de Thabatha Aline Trevisan (2009); *Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas*, de Ademir Valdir dos Santos (2010) e *As passeatas estudantis: aspectos da cultura escolar e urbana*, de Giana Lange do Amaral (2011) – embora anunciem em suas palavras-chave e se pautem em autores de referência que tratam das práticas escolares ou da cultura escolar, continuam realizando um estudo em que a análise se pauta ainda no Estado, na administração pública.

Um bom exemplar é o texto *Poder e cultura escolar na Primeira República em Mato Grosso*, que apresenta em suas palavras-chave as práticas, mas informa em seu resumo que o texto irá focar

[...] a questão do governo dos sujeitos a partir de prática de exame em concurso para professores, enquanto dispositivos de normalização, construídos e aplicados por representantes da ordem política que objetivaram delimitar certo regime de verdade (NEVES, 2007, p. 51).

Não há nessa análise nenhum rigor acadêmico e de delimitação até porque compreendemos que adentrar a “caixa preta” escolar por meio de temas como práticas escolares, tempo e espaço escolar, alunos, mulher, crianças negras, corpo dados até bem pouco tempo, eram considerados, pelos guardiões da ortodoxia, como marginais, inferiores, menores, algo extremamente complexo. Considerar as representações dos sujeitos (alunos, professores, pais, diretores coordenadores e funcionários) bem como incorporar categorias de análise, recortar temas, por meio de estudos interdisciplinares para um campo que até bem pouco tempo se pautava em análises pragmáticas e ou análises negativas sobre as práticas não é coisa simples.

Quem ousaria há umas décadas correr atrás de manuais escolares? Quem cogitaria elevar à condição de tema nobre as práticas elementares da escrita e da leitura? Quem poderia imaginar, lá para os anos 70, que a didática tem uma história que vale a pena ser contatada? (Foram) incitados a buscar novos objetos, novos problemas, a história cultural abriu para os educadores um manancial inesgotável de novas fontes. (WARDE, 1993, p. 9).

Assim, sem a intenção de concluir essa discussão, mas por necessidades normativas, precisamos compreender ainda se a estratégia de grupo de historiadores da educação logrou de fato obter seus resultados.

Destarte surge como uma tarefa interessante realizar uma pesquisa posterior, com um direcionamento de esforços no sentido da análise de um grupo de historiadores da educação, que em reunião da ANPEd, criou uma Associação em que nos caberia investigar se propostas surgidas naquela conjuntura em que se buscava novas formas, novos problemas e objetos de investigação foram capazes de subverter a ordem imposta por dada ortodoxia acadêmica. Se tal acontece, podemos aceitar a tese de que é possível romper

com a hierarquização dos objetos de estudo, dando margem para a análise de campos não tradicionais dentro da história da educação.

O que se tem, por fim, é a interrogação dos caminhos a serem seguidos pela pesquisa em história da educação no Brasil, em suas possibilidades e limitações.

Referências

ALMEIDA NETO, A. S. Ensino de história e cultura escolar: fontes e questões metodológicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 22, p. 141-167, 2010.

AMARAL, G. L. As passeatas estudantis: aspectos da cultura escolar e urbana. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 11, p. 131-154, 2011.

BRANDÃO, Z. A Historiografia da educação na encruzilhada. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 100-114.

CHARTIER, A-M. Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 3, pp.9-26, jan./jun. 2002.

EDREIRA, M. A. B. Monteiro Lobato e seus leitores: livros para ensinar, ler para aprender. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 7, p. 9-41, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, jan./jun. 2001.

NEVES, D. S. S. Poder e cultura escolar na primeira república em Mato Grosso. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, p. 51-70, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NUNES, C. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 1996.

SANTOS, A. V. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 24, p. 83-111, 2010.

TREVISAN, T. A. O ensino da leitura e escrita segundo Antônio d'Ávila: Práticas escolares (1940). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 20, p. 166-191, 2009.

VELOSO, G. M. Inspeção Escolar e as estratégias de demarcação de espaço de poder e autonomia profissional (1912-1914). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 23, p. 133-167, 2010.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

WARDE, M. J. A História da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 88-99.

_____. **A Historiografia da Educação Brasileira**: construção da memória e do conhecimento. Projeto de pesquisa I e II. São Paulo: PUC-SP, 1990a. Mimeografado.

_____. A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): Avaliação & Perspectivas. In: CURY, C. R. J. (Coord.). **Avaliação e perspectivas na Área de Educação**. ANPED, Porto Alegre, 1993. p. 51-81.

_____. Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 23, p.1-6, set./out. 1984.

_____. Contribuições da História para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 3-11, jul./set. 1990b.

_____. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990c.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATIVIDADE EXPERIMENTAL NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO
EXPERIENCE REPORT: EXPERIMENTAL ACTIVITY IN HIGH
SCHOOL TO INTEGRATED TECHNICIAN**

Marco Akio Ikeshoji

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São
Paulo/Brasil**

ikeshoji@uol.com.br

Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji

Universidade do Oeste Paulista/Unoeste/Brasil

elisangela.bulla@gmail.com

Adriana Aparecida de Lima Terçariol

**Universidade do Oeste Paulista/Unoeste/Brasil e Universidade Nove
de Julho/Uninove/Brasil**

atercariol@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos com a realização de uma experiência desenvolvida no contexto de uma instituição federal de ensino técnico, com 11 alunos do curso Técnico em Automação Industrial, integrado ao ensino médio. Com isso, espera-se evidenciar a importância da utilização de métodos e técnicas eficazes nas práticas pedagógicas, especialmente, no ensino das Ciências. Para o planejamento e organização dessa experiência foram utilizados como referência o Projeto Pedagógico do Curso e a Resolução CNE/CEB nº 04/99 e estudos realizados por autores renomados na área, tais como: Matos e Morais (2004), Millar (2004), Dewey (2007). Neste relato, a expressão "atividades experimentais" assume o significado de experimentos realizados no espaço da escola, com o objetivo de possibilitar aos alunos o envolvimento com seus cinco sentidos. Seguindo essa abordagem, realizou-se uma atividade no laboratório de comandos elétricos. A atividade proposta, consistiu em explicar a existência natural de defasamentos que ocorrem entre formas de ondas de tensões e correntes num circuito elétrico trifásico ligado em Ipsilon (tipo de conexão elétrica), bem como do aparecimento de um fator multiplicativo na amplitude destes parâmetros elétricos. Com essa experiência foi possível constatar a importância da atividade prática na escola, uma vez que, por

meio dessas situações os alunos são desafiados a buscar soluções para a resolução de problemas e/ou construção de produtos, de forma individual ou coletiva. Dinâmica essa que, certamente, permitiu aos alunos a possibilidade de vivenciar os fundamentos teóricos expostos pelo professor, de forma mais contextualizada, em sala de aula. Vale ressaltar ainda que, por meio da manipulação de variáveis, pôde-se instigá-los à busca de entendimento, contribuindo para um maior interesse no estudo. No relato dos alunos, ficou explícito que a contribuição da atividade prática favoreceu significativamente o seu aprendizado quanto aos conteúdos abordados.

Palavras-chave: Atividades Experimentais; Ensino e Aprendizagem; Ensino Médio; Automação Industrial.

Abstract: This article aims to present the results obtained as results of an experience developed in the context of a Federal Institution of Technical Education, with 11 students of Industrial Automation, integrated with High School. Therewith, it is expected to highlight the importance of using effective methods and techniques in teaching practices, especially, subsidized from the techniques used in the teaching of Science. For the planning and organization of this experience were used as reference the Pedagogical Project of the Course and the Resolution CNE/CEB nº 04/99 and studies carried out by leading authors in the field such as: Matos e Morais (2004), Millar (2004), Dewey (2007). In this report, the term "experimental activities" assumes the meaning of experiments carried out in the school, in order to allow the students involvement with their five senses. Following this approach, it was held an activity in the laboratory of electric drives. The proposed activity consisted in explain the natural existence of lags that occur between forms of voltage and current waves in a three-phase electric circuit connected in Y (type of electric connection), as well as the emergence of a multiplicative factor in the amplitude of these electrical parameters. With this experience it was established the importance of practical activities in school, since, through these situations students are challenged to find solutions to problem solving and/or construction of products, individually or in group. This dynamic certainly allowed students to have the chance to experience the theoretical grounds exposed by the teacher, more contextualized, in the classroom. It is noteworthy that, by variable manipulation, we could encourage them to search for understanding, contributing to an increased interest in the study. In the students report, it was explicit that the contribution of the practical activity favored significantly their learning about the content covered.

Keywords: Experimental activities; Teaching and Learning; High school; Industrial Automation.

Introdução

Este artigo apresenta o resultado de uma atividade desenvolvida com 11 alunos do curso técnico em Automação Industrial, ofertado em uma instituição federal de ensino técnico, integrado ao ensino médio. Este trabalho é fruto de uma ação reflexiva docente que, juntamente com os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2010), pôde tornar a ação pedagógica melhor elaborada e estrategicamente mais efetiva, impactando assim, positivamente, no processo de ensino e de aprendizagem.

A instituição federal faz parte da rede federal de ensino, antigas escolas técnicas federais, que oferecem educação do nível básico ao superior. Estas escolas técnicas buscam um novo modelo de proposta político-pedagógica, pois devem proporcionar o desenvolvimento social, econômico e tecnológico, em âmbito regional e nacional, por meio da qualificação e capacitação do indivíduo, conforme demonstra a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a criação destas escolas. A escola, contexto deste estudo iniciou suas atividades em 2010.

Esse novo modelo político-pedagógico, pretende atender à demanda das empresas, por mão de obra qualificada, tanto que, 50% de suas vagas são, essencialmente, disponibilizadas para os cursos técnicos. Sendo assim, esperam atender às necessidades promovidas pela concorrência global de serviços e produtos nas empresas que, por fim, buscam cada vez mais, profissionais habilitados e competentes no desempenho de suas atividades.

Nessa perspectiva, consta tanto no projeto pedagógico dos cursos, em especial, do curso técnico em Automação Industrial, como na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 04/99 (BRASIL, 1999), que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, deve garantir o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Com o propósito de contribuir para a socialização de práticas diferenciadas no âmbito do ensino médio integrado ao técnico, o presente trabalho tem por finalidade apresentar a importância de métodos e técnicas

eficazes oriundas do ensino de Ciências voltados para o curso técnico em Automação Industrial, visando à compreensão do mundo e da natureza, por parte do aluno. Tem-se como base o desenvolvimento de atividades experimentais, adotando como referências as teorias oriundas das Ciências.

1. As atividades experimentais: abordagens e sua importância

Considera-se oportuno antes de se iniciar o estudo proposto, conhecer a definição do termo “atividades experimentais”, utilizado neste artigo, bem como analisar os princípios fundamentais e metodológicos das ciências aplicadas ao ensino técnico. Matos e Moraes (2004, p. 5), relata que existe um amplo número de expressões utilizadas e com significado semelhante ao de “atividades experimentais”. Neste artigo, a expressão “atividades experimentais” tem o significado de experimentos realizados no espaço da escola com objetivo de possibilitar aos a interação com materiais, equipamentos e ferramentas, assim como aproximá-los do objeto de estudo, teorias ou fenômenos, no contexto em que estão inseridos. Segundo Woolnough (apud MATOS; MORAIS, 2004, p. 5):

O trabalho experimental é um polo de debate e de reflexão na educação em ciências, que faz emergir intervenções, por vezes divergentes, de todos os setores da comunidade educativa. Apesar disto a crença nas potencialidades do trabalho experimental como meio de ensino de ciências, nomeadamente da Física e da Química, é amplamente partilhada por professores e decisores de currículo, podendo afirmar-se que o trabalho experimental tem um papel central e importante nos programas de ciências das escolas em muitos países.

Vários estudos abordam a atividade experimental como sendo uma prática pedagógica mais voltada ao ensino da área de Ciências, sempre relacionando à Física, à Química, à Biologia, entre outras áreas, pois de fato são áreas com forte apelo experimental. Mas, é importante esclarecer aqui o que entendemos por Ciência:

Ci.ên.cia sf (latim scientia): 1. Ramo de conhecimento sistematizado como campo de estudo ou observação e

classificação dos fatos atinentes a um determinado grupo de fenômenos e formulação das leis gerais que os regem; [...] 3. Soma dos conhecimentos práticos que servem a determinado fim; 4. Conhecimentos humanos considerados no seu todo, segundo a sua natureza e progresso; 5. Bel-art tudo o que se pode reduzir a regras e preceitos. (WEISZFLOG, 2004, p. 57):

Assim também complementa Millar (2004, p.1):

Primeiramente, e o mais importante, poderíamos perguntar: O que é ciência e quais são suas características? A palavra "ciência" numa conversa em inglês, comumente é usada de diversas formas, podendo ela referir-se a um produto (como um corpo de conhecimento), um processo (na forma de realização de pesquisa) ou a uma empresa (na busca institucionalizada de conhecimento do mundo material). A característica peculiar do conhecimento científico é que ele fornece materiais explicativos para o comportamento do mundo material, que são explicações em termos de entidades que compõe o mundo e suas propriedades. Através da escolha de perguntas direcionadas e tipos de respostas aceitas, dos métodos de pesquisa, dos procedimentos para teste e análise criteriosa dos conhecimentos adquiridos, a comunidade científica tem conseguido criar um conjunto de conhecimentos concensualmente aceito pela população e muitas vezes para além dela.

No entanto, entende-se que a atividade experimental é passível de ser aplicada em várias outras áreas da Ciência. Sendo assim, entende-se que estudiosos compartilham de princípios aplicáveis que regem e fundamentam as ciências, desta forma não há como querer dicotomizar esta relação e, portanto, pode-se compreender que os estudos dirigidos para as metodologias do ensino de ciência também se aplicam ao ensino técnico e profissionalizante, de forma consistente e clara, uma vez que a utilização de atividades experimentais oriundas do ensino de ciência contribui significativamente com o processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, algumas pesquisas demonstram não ser verdadeira esta unanimidade.

Entende-se que talvez a forma como as atividades experimentais sejam utilizadas é que leva autores a argumentar que atividades experimentais têm apenas um papel estritamente limitado a desempenhar no processo de ensino

e de aprendizagem das ciências e que “muitos dos experimentos realizados têm pouco valor educacional” (OSBORNE, 1998, p.156). Assim também Hodson (1991, p.175) menciona que, “tal como são praticadas em muitos países, estas atividades são mal concebidas, confusas e improdutivas”.

Salvo estas críticas, a adoção de atividades experimentais no ensino de ciências pode ser justificada de várias formas. A seguir algumas justificativas encontradas:

a) Seguindo conceitos populares como: “uma imagem vale mais que mil palavras” ou provérbios como: “se ouço, esqueço; se vejo, talvez me lembre; se faço, nunca esquecerei”, adeptos desta argumentação creem que as atividades experimentais no ensino de ciências têm o poder de memorização, muito superior ao de outros métodos (LEITE, 2006, p. 2);

b) Existem defensores de que as ciências são disciplinas experimentais e, desta forma, têm que, necessariamente, serem ensinadas em laboratórios (SOLOMON apud HODSON, 1991);

c) Há também aqueles que argumentam que as ciências não são apenas uma coleção de leis, um catálogo de fatos relacionados (EINSTEIN; INFELD apud LEITE, 2006), mas invenções da mente humana com ideias e conceitos livremente construídos.

E ainda, para os autores, acima citados, a ciência é baseada em modelos, muitas vezes matemáticos, que tentam explicar uma realidade; são investigações e invenções com propósito de explicar ou solucionar algum fato ou fenômeno real. Sendo assim, primeiro existe o fato ou fenômeno, para depois existir a ciência que vem estudá-lo e explicá-lo, isto é, os fatos antecedem a ciência e por isto, os estudos práticos são melhores embasados e compreendidos.

No primeiro argumento abordado pela forte capacidade de memorização, ainda assim é possível refletir que a partir da memorização pode ser instigado um processo de ensino e de aprendizagem e desencadear questões como “o que” os alunos observaram, “o por quê do quê” observaram e “o quê” devem se recordar.

Por isto, que num primeiro momento as atividades experimentais mostram “o que acontece”, mas não “por que acontece” (WOOLNOUGH; ALLSOP, 1985). Dessa forma, os alunos podem não esquecer o que observaram, no entanto não significa que entenderam plenamente a explicação

do que observaram. Mesmo que, de fato isto ocorra, existem outros objetivos envolvidos que devem ser valorizados, como por exemplo, a motivação e interesse dos alunos e a contribuição para um melhor entendimento dos aspectos teóricos (Ibdem, 1985; VALENTE, 1999). Cabe destacar ainda a possibilidade de desenvolver habilidades quando o fato ou fenômeno tiver cunho profissionalizante.

Segundo Leach (1999), entre as teorias e as evidências fornecidas pelas atividades experimentais existe inter-relação complexa que resulta do fato de, por um lado, a construção de uma atividade requerer conhecimentos teóricos e, de outro, essa atividade fornecer evidências que, depois de interpretadas, podem originar conhecimento que altere, mais ou menos profundamente, a base de conhecimento disponível. Alinha-se estes estudos à teoria autopoietica de Maturana e Varela (2001), principalmente se a atividade experimental não se limitar ao propósito de motivar o aluno com a observação, mas conseguir inquietá-lo à busca de respostas e entendimento ao que é observado.

Das duas primeiras justificativas de adoção de atividades experimentais no ensino de ciências, emergem argumentos a favor da terceira. As ciências envolvem ideias e conceitos construídos por cientistas para dar sentido ao mundo. Quando as explicações situam-se ao nível não observável, frequentemente é preciso também construir outros objetos, cujas características e comportamentos são descritos e imaginados, sem que necessariamente possam ser observados (OGBORN et al., 1997).

Na concepção deste estudo, não se pretende, num primeiro momento, que os alunos construam conceitos que expliquem os fenômenos observados, mas que compreendam e adotem as explicações que os cientistas inventaram, bem como os conceitos que estes criaram, com suas descrições de características e comportamentos, até porque "somente uma pequena parcela desses alunos irá seguir com as carreiras científicas e não justifica realizar atividades experimentais para formar cientistas". (GALLIAZZI et al., 2001, p. 254). Desta forma, a questão que se coloca é como as atividades experimentais devem ser organizadas para ajudar os alunos a compreenderem as explicações construídas pelos cientistas e não apenas para memorizar os fenômenos listados por eles (LEITE, 2006).

Portanto, é necessário que as atividades experimentais sejam organizadas para que se alcance estes objetivos de forma eficaz. O primeiro

passo é se conscientizar de que as atividades experimentais por si só, não garantem êxito no processo de ensino e de aprendizagem, como apontado nas críticas e argumentações anteriores. Portanto, faz-se mister que o professor crie ou pelo menos trabalhe com métodos já disponíveis que sejam capazes de permitir a construção do conhecimento, não apenas para memorização, mas também para o real entendimento do objeto e suas inter-relações com os demais conhecimentos já adquiridos pelo aluno.

Sendo assim, o aprendizado por meio da experiência, da vivência real de um fato, certamente, será maior e mais significativo, do que simplesmente, por um modelo teórico representativo.

2. Planejando as atividades experimentais

Estudos demonstram a importância do planejamento pelo professor para o início do desenvolvimento das atividades experimentais com seus alunos. Para avançar em direção à transformação das experiências práticas em “conhecimento” em um laboratório, de acordo com Perez e Castro (1996, p. 155), o professor deve analisar cuidadosamente a possibilidade de aplicação das atividades, seguindo metodologias específicas, para que efetivamente alcance a validação e construção de novos conhecimentos por seus alunos. O professor deve ter em mente que o processo de construção do conhecimento científico possui exigências metodológicas, assim como epistemológicas e isto não pode ser desconsiderado.

Por isso, é fundamental que o professor conheça estes métodos ou técnicas didáticas que possibilitem a organização do processo de desenvolvimento da demonstração da atividade prática no laboratório, pois, “é função do professor organizar o processo de ensino, o que ele fará, recorrendo a escolha deliberada e intencional de determinadas formas, em detrimento de outras” (VEIGA, 1991, p. 131), colaborando diretamente com a aprendizagem do aluno.

Miguéns (apud MELO, 2011), apresenta seis diferentes tipos ou modalidades de atividades experimentais, que variam de acordo com a natureza e com os objetivos que se pretende alcançar no experimento. São eles:

1. Exercício: os alunos executam o experimento prático de acordo com a orientação e instruções contidas num procedimento fornecido pelo professor, com isso, espera-se que o fato do aluno experienciar no concreto o que até então era abstrato, torna-se possível desenvolver habilidades práticas básicas e conhecer algumas técnicas empregadas pelos profissionais das áreas afins;

2. Experiências: trata-se de deixar os alunos livres, sem um roteiro básico para desenvolver o experimento, tendo eles a liberdade de explorar um determinado tópico proposto pelo professor (WOOLNOUGH; ALLSOP, 1985).

3. Experimentos de descoberta guiada: o procedimento do experimento é realizado pelo aluno, cabendo ao professor orientá-lo em caminhos que levem às descobertas em direção à resposta correta. A natureza convergente dessas atividades conduz os alunos ao "jogo de encontrar a resposta certa" (WELLINGTON, 1991);

4. Demonstrativo: quando elevados custos, procedimentos perigosos e manuseio adequado do equipamento estão envolvidos, o experimento ocorre de modo demonstrativo (GARRETT; ROBERTS, 1982), cabendo ao professor seu desenvolvimento, envolvendo, ou não, diálogos ou discussões sobre os conceitos abordados;

5. Trabalho em campo: os experimentos ocorrem fora do ambiente escolar. Os alunos observam, exploram, recolhem materiais e dados, experimentam, geralmente, num ambiente externo à sala de aula (ex. terreno), tal qual um ecólogo ou geólogo fariam (LOCK, 1988);

6. Investigativo: nesse experimento os alunos trabalham (individualmente ou em grupos) na solução dos problemas. Este tipo de atividade requer que os alunos assumam e reconheçam os problemas em estudo como reais, e permita que eles se envolvam no planejamento, execução, interpretação e avaliação da evidência e das soluções possíveis, para comunicarem os seus resultados, tanto verbalmente, quanto por escrito (LOCK, 1988).

Indiferentemente da modalidade adotada para o desenvolvimento da atividade experimental, deve-se buscar atender aos objetivos propostos para a realização da prática pedagógica, visto que cabe ao professor determinar sua escolha, de acordo com seus propósitos para com a realização do experimento. De acordo com Hodson (apud GALIAZZI et al. 2001, p. 252), ao propor uma atividade experimental em sala de aula, o professor deve:

- Estimular a observação acurada e o registro cuidadoso dos dados;
- Promover métodos e pensamento científico simples e de senso comum;
- Desenvolver atividades manipulativas;
- Treinar em resolução de problemas;
- Adaptar as exigências das escolas;
- Esclarecer a teoria e promover a sua compreensão;
- Vivenciar o processo de encontrar fatos por meio da investigação, chegando seus princípios;
- Motivar e manter o interesse na matéria;
- Tornar os fenômenos mais reais por meio das experiências.

Assim Veiga (1991, p. 139) apresenta alguns pontos a serem considerados pelo professor ao adotar o desenvolvimento de uma atividade dessa categoria:

- Propiciar a articulação da prática com o conceito teórico;
- Aprofundar e consolidar conhecimentos;
- Confirmar explicações orais e escritas, tornando-se mais reais e concretas;
- Ilustrar o que foi exposto, discutido ou lido;
- Estimular a criticidade e a criatividade;
- Aplicar técnicas de trabalho ou executar determinada tarefa ou operação com auxílio de ferramentas, instrumentos, máquinas ou aparelhos diversos;
- Desenvolver habilidades psicomotoras necessárias às situações de vida profissional;
- Propor alternativas para resolver problema;
- Instigar a busca do conhecimento.

Portanto, conhecendo-se então as metodologias, suas fundamentações e os objetivos, segue-se para o desenvolvimento e elaboração das etapas da atividade experimental que compreendem “as atividades de preparação, realização e validação.” (VEIGA, 1991, p. 139).

No planejamento, além do tema, devem ser definidos os objetivos que se pretende alcançar com o experimento, tendo em vista o perfil dos alunos, seu contexto e nível cognitivo, bem como a definição dos conteúdos e recursos materiais (didáticos, equipamentos), a sistematização da demonstração, a

determinação da formação de grupos ou não e a avaliação do tempo disponível.

Já na realização, é o momento em que o professor faz a apresentação da atividade para os alunos e coloca em prática sua execução, utilizando-se dos critérios previamente definidos no planejamento, ou seja, apresenta o tema mediando seu significado, explicita os objetivos da atividade e fornece o roteiro da atividade. De acordo com Veiga (1991, p. 141), é nessa fase que se “clareia conceitos, princípios, utilizando exemplificações, resultados de pesquisa e estudos, estabelecendo relações entre causa e efeito, fazendo analogias, reconhecendo e valorizando a originalidade”, entre outros.

Ao término da apresentação do desafio proposto, caberá então ao aluno (individualmente ou em pequenos grupos) iniciar o desenvolvimento da atividade, colocando em prática o que lhe foi solicitado, obviamente, mediado pelo professor. Nessa etapa, o aluno será estimulado a expor suas ideias, elaborar hipóteses, testá-las e refletir, buscando respostas, sem medo dos erros e críticas.

A validação de uma atividade experimental é realizada pelo professor em conjunto com os alunos, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Os sujeitos envolvidos nesse processo partilham os conhecimentos apreendidos. Todavia, se porventura, for verificado alguma inconsistência com a aprendizagem, caberá então ao professor reavaliar e readequar a atividade, desenvolvendo-a novamente, de modo que todos os alunos possam atingir os objetivos propostos. Segundo Veiga (1991, p.143), avaliar significa, “[...] assegurar a qualidade do julgamento, cujas consequências podem representar avanço, retrocesso, ou melhor, uma revisão no emprego da técnica, bem como da demonstração executada, tanto pelo professor, quanto pelo aluno”.

3. O desenvolvimento e discussão da atividade experimental no ensino médio

A atividade experimental desenvolvida com os alunos no ensino médio teve como objetivo propiciar o entendimento de conceitos na área de Automação Industrial, dentre eles: a distribuição de energia elétrica, assim como ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema abordado. Para tanto, realizou-se uma atividade no laboratório de comandos elétricos que consistiu

em explicar a existência natural de defasamentos que ocorrem entre formas de ondas de tensões e correntes num circuito elétrico trifásico ligado em Ipsilon (formato das conexões físicas da fonte e carga – Figura 1), bem como do aparecimento de um fator multiplicativo na amplitude destes parâmetros elétricos.

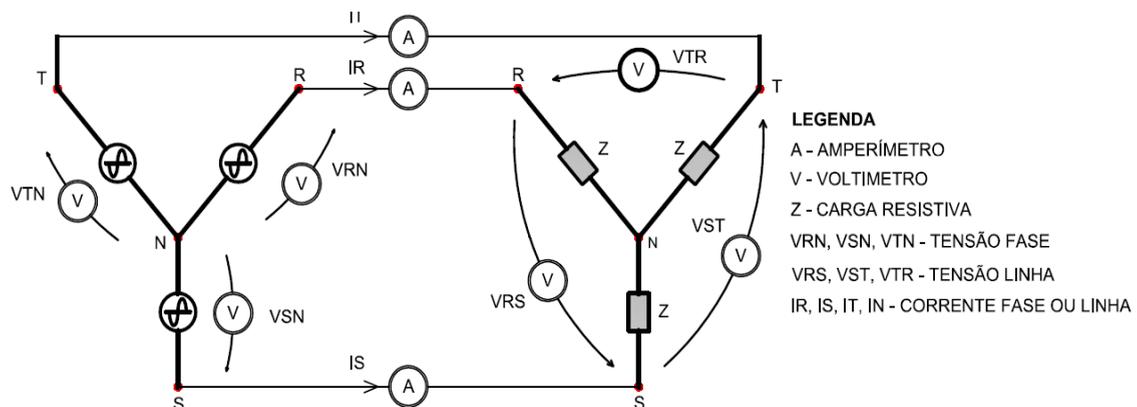


Figura 1 – Conexão Y-Y (Rede: VRN, VSN, VTN / Carga trifásica Z).

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao se propor essa atividade, considerou-se que os alunos já possuíam o conhecimento prévio das teorias básicas e equipamentos envolvidos. Inicialmente, o professor expôs a fundamentação teórica que caracteriza o circuito envolvido, contextualizando-a com a realidade e utilizando-se do seu conhecimento.

Assim, considerando os conceitos de análise de circuitos, apresentados na Figura 1, obtêm-se as seguintes expressões matemáticas: $VRS = VRN - VSN$; $VST = VSN - VTN$; $VTR = VTN - VRN$. Admitindo-se que os valores das tensões de fase sejam: $VRN = V \sin(\theta)$; $VSN = V \sin(\theta - 120^\circ)$ e $VTN = V \sin(\theta + 120^\circ)$ Volts, e substituindo-se nas equações anteriores, obtêm-se o resultado que a tensão de linha é cerca de 1,73 vezes maior e 30 graus defasada da tensão de fase. Analisando-se as correntes elétricas na fonte e carga, verifica-se que a corrente que circula em ambos os lados trata-se da mesma, logo, diz-se que a corrente de fase é igual a corrente de linha.

Observa-se aqui uma atividade bastante abstrata que, no caso de uma simples alteração no valor de uma das resistências Z, tornaria mais complexa a análise e o entendimento pelos alunos e não permitiria a utilização da maioria

dos seus sentidos, limitando a aprendizagem e construção dos conceitos iniciais.

Assim, após a fundamentação teórica, realizou-se a atividade experimental, mencionada acima, empregando-se as técnicas do exercício e descoberta guiada com objetivo de consolidar a aprendizagem, além de permitir ao aluno utilizar e desenvolver os outros sentidos e descobrir técnicas utilizadas por profissionais até então desconhecidas. Para a realização dessa atividade (Figura 1), foram utilizados diversos equipamentos (osciloscópio, ponteira de corrente, multímetros e bancada de resistores), ilustrados pela Figura 2.

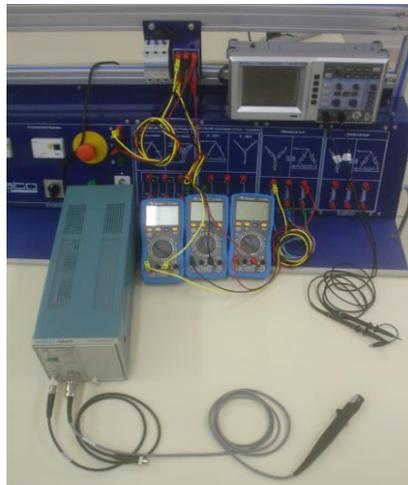
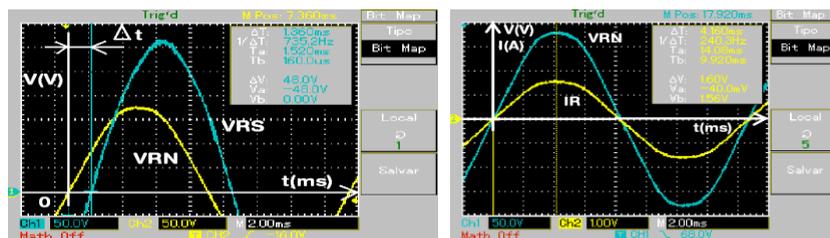


Figura 2 – Equipamentos utilizados no experimento.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados obtidos podem ser vistos na Figura 3, na qual é possível verificar o defasamento entre as tensões de linha e fase e a corrente de fase ou linha (dependente do valor Z).



(a) $VRS=1,73Vsen(\theta-30^\circ)$; $VRN=Vsen(\theta)$

(b) $VRN=Vsen$

$$(\theta); IR=VRN /Z$$

Figura 3 – Formas de onda de correntes e tensões conexão Y-Y.

Com essa experiência foi possível constatar a importância da atividade prática na escola, uma vez que, por meio dessas situações, os alunos são desafiados a buscar soluções para a resolução de problemas e/ou construção de produtos, de forma individual ou coletiva.

Por meio da manipulação de variáveis, pôde-se instigá-los à busca de entendimento, contribuindo para um maior interesse no estudo. No relato de alguns alunos:

- ✓ (suj. 1) *Realmente a teoria funcionou na prática foi possível comparar os valores envolvidos. O aluno percebeu pequenas diferenças entre o valor medido e o calculado, e os que foram trabalhados pelo professor. Os componentes usados no modelo matemático eram valores ideais e que na prática os valores eram reais, portanto sofriam interferências de vários fatores externos dentre eles: tolerância de fabricação dos resistores/componentes, valores diferentes entre as tensões da rede de distribuição, aferição dos equipamentos de medição.*
- ✓ (suj. 2) *Nem imaginava que ao trocar o valor de somente um dos resistores as tensões ficavam todas bagunçadas e ao interligar os pontos neutros (N) da fonte e carga elas voltavam a normalizar. Aqui foi possível explorar e trabalhar com o aluno a importância da existência e necessidade do neutro nas conexões Ipsilon, não somente pelo fato de permitir dois valores de tensões, mas no sentido de que os equipamentos nas casas e indústrias poderiam danificar-se, ocasionando prejuízos financeiros.*
- ✓ (suj. 3) *Ah! Agora entendi o conceito de linha e fase para tensão e é por isso que em casa tenho dois valores de tensões e a do vizinho só tem um valor de tensão. Neste caso foi possível trabalhar com valores de tensões maiores para cargas especiais.*
- ✓ (suj. 4) *A prática é mais fácil de entender, teoria é muito chata. O conhecimento da teoria é muito importante para auxiliar e permitir a análise do ocorre, permitindo a definição de ações adequadas para solução do problema.*
- ✓ (suj. 5) *Nem imaginava como associar a montagem com o diagrama*

elétrico. Neste caso, pode-se observar a importância de interpretar o diagrama e conhecer os equipamentos reais e sua forma de ser manuseado corretamente.

Em todos esses relatos ficou explícito que a contribuição da atividade prática favoreceu significativamente o seu aprendizado quanto aos conteúdos abordados.

Considerações Finais

Neste trabalho se evidencia a importância do professor em conhecer as várias abordagens sobre atividades experimentais, pois sua escolha facilitará o desenvolvimento de atividades práticas que contribuirão para o processo de ensino e de aprendizagem.

Cabe ao professor buscar em outras áreas do conhecimento estudos, práticas, experimentos que podem ser utilizados para contribuir no desenvolvimento de suas atividades, mesmo advindos de outros contextos. Os saberes do professor são essenciais e favorecem a busca de práticas pedagógicas mais efetivas e coerentes com o perfil do aluno no contexto atual. A atividade experimental demonstrada neste estudo, utilizou-se como base o conhecimento das ciências exatas. Esse auxílio oriundo de outras ciências nas atividades desenvolvidas pelo professor favorece fundamentalmente o processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar ainda que, o desenvolvimento de atividades experimentais possibilita proximidade e interação entre o aluno e o objeto de estudo, propiciando assim ao aluno assumir uma postura ativa na construção de seu próprio conhecimento.

É um desafio para o professor desenvolver práticas de ensino voltadas às atividades experimentais, em especial, no âmbito de uma instituição federal de ensino técnico. No entanto, ao optar por ultrapassar as paredes da sala de aula, ampliando os espaços e oportunidades educativas de seus alunos, contribuir-se-á para uma formação mais integral do aluno, englobando as dimensões do humano, técnico, político e social, pois, conforme Dewey (2007), a educação deve dar possibilidades para que as pessoas se eduquem sempre,

ou seja, que a aprendizagem seja constante, aproximando-se sempre a teoria da prática.

Referências

BRASIL. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>.

Acesso em: 02 nov. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 04/99. Ministério da Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13203%3Aresolucao-ceb-1999&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 02 nov. 2014.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

GALIAZZI, M. C. et al. Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: A pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciência. **Ciência e Educação**, v. 7, n. 2, p. 249-263. 2001.

GARRET, R. M.; ROBERTS, I. F. Demonstration versus small group practical work in science education. A critical review of studies since 1900. **Studies in Science Education**, v. 9, p. 109-146. 1982.

HODSON, D. Practical work in science: Time for a reappraisal. **Studies in Science Education**, v. 2, n. 19, p. 175-184. 1991.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Projeto Pedagógico do Curso. São Paulo: Birigui, 2010. Disponível em: <http://bri.ifsp.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=666&Itemid=563&limitstart=2>. Acesso em: 20 nov. 2014.

LEITE, L. **Da complexidade das actividades laboratoriais à sua simplificação pelos manuais escolares e às consequências para o ensino e a aprendizagem das ciências.** In: Actas do XIX Congresso de Enciga (Cd-Rom). Póvoa de Varzim: Escola Secundária Eça de Queirós. 2006. p. 15.

LOCK, R. A history of practical work in school science and its assessment, 1860-1986. **School Science Review**, v. 70, n. 250. P. 115-119. 1988.

LEACH, J. Students' understanding of the co-ordination of theory and evidence in science. **International Journal of Science Education**, 21(8), 1999. p. 789-806.

MATOS, M.; MORAIS, M. A. Trabalho experimental na aula de ciências físico-químicas do 3º ciclo do ensino básico: Teorias e práticas dos professores. **Revista de Educação**, XII (2), p. 75-93. 2004.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MELO, E. S. Atividades experimentais na escola. P@rtes: a sua revista virtual, fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/experimentais.asp>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MILLAR, R. **The role of practical work in the teaching and learning of science.** Paper prepared for High School Science Laboratories: Role and Vision, National Academy of Sciences, Washington, DC. October 2004.

OGBORN, J. et al. **Explaining science in the classroom.** Buckingham: Open University Press. 1997.

OSBORNE, J. **Science education without a laboratory?** In: J.J. Wellington (Ed.), Practical work in school science. Which way now? London: Routledge, 1998. p. 156-173.

PEREZ, G. D.; CASTRO V. P. La orientación de las prácticas de laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo. **Enseñanza de las ciencias**, v. 14, n. 2, p. 155-163. 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VALENTE, M. O. As vozes das escolas. In: **Ensino experimental e construção de saberes**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999, p. 133-164.

VEIGA, I. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, I. A. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 1991.

WEISZFLOG, W. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004, p. 57.

WELLINGTON, J. J. What's supposen to happen, sir? Some problems with discovery learning. **Scholl Science Review**, v. 63, n. 122, p. 167-173. 1991.

WOOLNOUGH, B.; ALLSOP, T. **Practical work in science**. Cambridge: Cambridge University Press. 1985.

Pareceristas *Ad hoc* – 2013

Ana Maria Haddad Baptista
Andrey Jorge Serra
Antonio Joaquim Severino
Carlos Bauer
Cátia Heloisa Rosignolli Saueia
Celso Carvalho
Doralice Inocêncio
Francisca Severino
Jason Mafra
João do Prado
José Rubens Lima Jardimino
Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Manoel Edson de Oliveira
Marcos Lorieri
Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti
Rose Roggero
Sandra da Costa Lacerda,
Sofia Lerche Vieira

Instruções para os autores / Instructions for authors

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, três anos entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português, inglês, francês ou espanhol.

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [www.abnt.org.br] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos submetidos aos Cadernos de Pós-Graduação deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidas simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras;
- Os textos deverão vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impresa e eletrônica) e a cessão de direitos autorais à Revista Cadernos de Pós-Graduação, bem como autorização expressa para indexação em bases de dados nacionais e internacionais, diretórios, bibliotecas digitais e bases bibliométricas. O modelo de Formulário de Autorização está disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/login>
- A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
- Todos os trabalhos serão submetidos a avaliação cega de pares acadêmicos especialistas na área (peer review and double blind), garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
- No caso de contradição entre pareceres, o artigo será enviado a um terceiro parecerista que tomará conhecimento das avaliações conflitantes. Em caso de

um parecer positivo, caberá à Comissão Editorial a avaliação dos três pareceres e a decisão sobre a publicação ou não do artigo;

- As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
- Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma eletrônica da revista Cadernos de Pós-Graduação. In: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/login>

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 18 mil e 45 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, title, abstract. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;
- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;

- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 dots per inchs [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181).

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre

que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (on-line). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for on-line).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: Virtual Books, 2000. Disponível em <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004. FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário Aurélio. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação. BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for on-line).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbianes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals...* Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação:

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256. Ao submeter o artigo, utilize os campos:

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou à terceiros.