

REVISTA

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES

40

Julho / Dezembro
2014

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Direitos reservados

Caderno de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Educacional da Universidade Federal do Espírito Santo.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Cadernos de Pesquisa em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 19,
n. 40 (jul./dez. 2014) – Vitória: PPGE, 1995.
174 p. ; 23,0 cm.

Semestral

ISSN Impresso: 1519-4507

ISSN Online: 2317-742X

1. Educação - periódicos. I. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU 37(05)

Tiragem: 200 exemplares

Indexada em

EDUBASE (UNICAMP)

LATINDEX (México)

Directory of Open Access Journal (DOAJ, Suíça)

Portal de periódicos UFES (<http://periodicos.ufes.br>)

Endereço para correspondência

Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário de Goiabeiras

Vitória, Espírito Santo, Brasil / CEP 29070-910

Telefone: +55 27 4009-2895

URL: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao>

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

REVISTA

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES

a. 11 - v. 19 - n. 40 - julho / dezembro 2014
Vitória-ES

ISSN Impresso: 1519-4507
ISSN Online: 2317-742X

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES	Vitória, ES	a. 11	n. 40	p. 1-174	jul./dez. 2014
--	-------------	-------	-------	----------	----------------

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Centro de Educação - CE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Reitor

Reinaldo Centoducatte

Diretora do Centro de Educação

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Cleonara Maria Schwartz

Comissão Editorial

- Prof^a. Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Cleonara Maria Schwartz (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Janete Magalhães Carvalho (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Regina Helena Silva Simões (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Sonia Lopes Victor (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Vânia Carvalho de Araújo (UFES)

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Bernd Fichtmer (Universität Siegen - Alemanha)
- Prof^a. Dr.^a Célia Linhares (UFF)
- Prof^a. Dr.^a Circe Mary Silva da Silva Dynnikov (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Diana Gonçalves Vidal (USP)
- Prof^a. Dr.^a Ester Buffa (UFSCar)
- Prof. Dr. Joaquim Garcia Carrasco (Universidade de Salamanca)
- Prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmento Pereira (Universidade do Minho)
- Prof^a. Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)
- Prof^a. Dr.^a Marisa Bittar (UFSCar)
- Prof^a. Dr.^a Myriam Southwell (Universidad Nacional de La Plata)
- Prof^a. Dr.^a Nilma Lino Gomes (UFMG)
- Prof. Dr. Paolo Nosella (UFSCar)
- Prof^a. Dr.^a Vani Kenski (USP)
- Prof^a. Dr.^a Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC)
- Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto (UNIUBE)

Editora

Prof^a. Dr^a. Regina Helena Silva Simões

Editora Executiva

Prof^a. Dr^a. Vânia Carvalho de Araújo

Secretária Executiva

Quézia Tosta Ribeiro

Assessoria às publicações

Gleice Pereira - CRB - 284

Correção ortográfica

Wilberth Claython Ferreira Salgueiro

Capa

Artista Plástico: Valter Natal Valim Carlos

Projeto Gráfico

Edson Maltez Heringer

27 98113-1826 - edsonmaltez@gmail.com

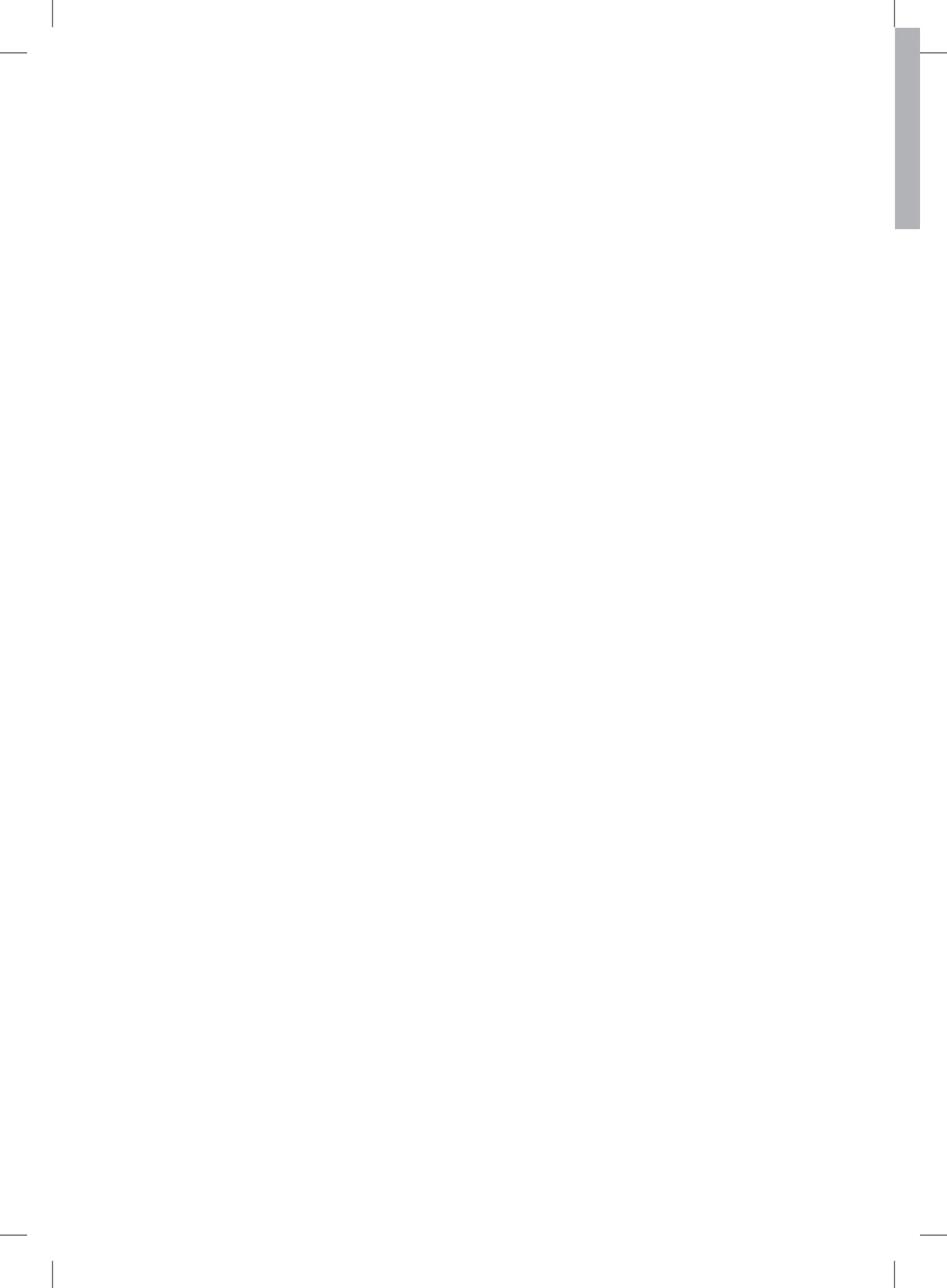
Impressão

Gráfica da Universidade Federal do Espírito Santo

Informações sobre assinaturas, permutas e distribuição

E-mails: revistacpeufes@gmail.com, educação@periodicos.ufes.br

Fones: +55 (27) 4009-2895, 4009-2549



Sumário

APRESENTAÇÃO	9-11
Educação Superior - o ensino com pesquisa na prática do docente universitário	13-28
<i>Silvana Malusá</i>	
<i>Carla Cristina Pompeu</i>	
<i>Flávia Machado dos Reis</i>	
Atividade docente: construindo um fazer ético	29-46
<i>Ana Paula Figueiredo Louzada</i>	
<i>Maria Elizabeth Barros de Barros</i>	
<i>Elizabeth Maria Andrade Aragão</i>	
A produção da disciplina escolar história natural na década de 1930: os livros didáticos de Waldemiro Potsch para o ensino secundário	47-70
<i>Maria Cristina Ferreira dos Santos</i>	
<i>Sandra Escovedo Selles</i>	
Tendências de educação ambiental nas práticas empresariais: educação ambiental - empresas - educação	71-90
<i>Carolina Messoria Bagnolo</i>	
Estruturas multiplicativas: investigações e indicativos para o processo de ensino e aprendizagem no 5° ano do ensino fundamental	91-112
<i>Mariana Lemes de O. Zaran</i>	
<i>Cintia Ap. Bento dos Santos</i>	
<i>Edda Curi</i>	
Currículo pensadopracicado e o cotidiano escolar: da regulação às práticas “potencialmente” emancipatórias	113-131
<i>Marcelo Paraíso Alves</i>	
<i>Rosane Moreira Silva de Meirelles</i>	
O aluno com doença falciforme e a escola	132-139
<i>Artemis Socorro do Nascimento Rodrigues</i>	
<i>Lindaci Viana da Silva</i>	
<i>Marilene Vilhena</i>	
<i>Wanda Souza</i>	

Die lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der	140-167
<i>Imbke Behnken</i>	
<i>Jürgen Zinnecker</i>	
Orientações aos colaboradores	169-171
Ficha para assinantes	173

Apresentação

Em sintonia com a efervescência dos debates que envolvem a prática docente nos diferentes âmbitos do ensino, este número dos *Cadernos de Pesquisa em Educação* torna públicas as contribuições de pesquisas, sobretudo em um contexto onde a necessária consolidação de políticas no campo da educação, em interface com as proposições ensejadas no Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024), colocam em cena novos desafios ao trabalho docente. A complexidade desse esforço exige de todos nós um olhar curioso e investigativo das questões que afetam o conhecimento e o uso que fazemos dele, principalmente, a complexa relação entre teoria e prática. Isso nos leva a questionar quais as responsabilidades que temos pelo mundo, considerando a educação um movimento articulador de forças capazes de dar outro sentido às nossas (pre)ocupações acadêmicas e ao modo como atuamos no mundo. Compartilhar com o público dúvidas, achados e pressupostos teóricos é instaurar novas possibilidades de superar certezas cristalizadas e compreender a atividade docente, o currículo, a pesquisa acadêmica como processos constitutivos do nosso ser-estar-fazer no campo da educação.

Consoante com tais desafios, o presente número traz a contribuição de oito artigos. O primeiro artigo “Educação superior - o ensino com pesquisa na prática do docente universitário” de Silvana Malusá, Carla Cristina Pompeu e Flávia Machado dos Reis, visa compreender a concepção de docentes universitários sobre ensino com pesquisa e analisar referenciais teóricos que tratem do tema em questão. A partir de uma pesquisa qualitativa com docentes universitários que atuam em cursos de licenciaturas, apontam para uma necessária mudança na formação universitária, de modo que a formação continuada seja um lugar de reflexão e análise acerca das práticas educacionais e o ensino se constitua em um processo de investigação do conhecimento.

O artigo de Ana Paula Figueiredo Louzada, Maria Elizabeth Barros de Barros e Elizabeth Maria Andrade Aragão, “Atividade docente: construindo

um fazer ético”, tem por objetivo analisar uma atividade docente, por meio de metodologias da Clínica da Atividade, procurando evidenciar o real do trabalho, a produção de normas e a gestão que atravessam a atividade docente, em sua capacidade de criar, gestar, produzir mundos, singular e coletivamente.

Maria Cristina Ferreira dos Santos e Sandra Escovedo Selles, no artigo “A produção da disciplina escolar História Natural na década de 1930: os livros didáticos de Waldemiro Potsch para o ensino secundário”, fazem uma análise de três livros didáticos de História Natural para o ensino secundário, publicados nos anos 1930, com destaque à prioridade dada aos conhecimentos de Zoologia e Botânica em relação à Mineralogia e à Geologia. Para as autoras, a produção dos livros revela uma estreita conexão com a seriação do ensino e programas oficiais, além de se articular à perspectiva nacionalista da época.

A atuação empresarial no campo da educação e as tendências de Educação Ambiental praticadas pelas empresas no âmbito escolar configuram a temática central do artigo “Tendências de educação ambiental nas práticas empresariais: educação ambiental - empresas - educação”, de autoria de Carolina Messori Bagnolo. Por meio de um estudo descritivo-analítico, de cunho qualitativo, os resultados revelam que os conceitos de Educação Ambiental aplicados pelas empresas ao contexto escolar revelam-se formas estreitamente articuladas aos pressupostos da sociedade capitalista.

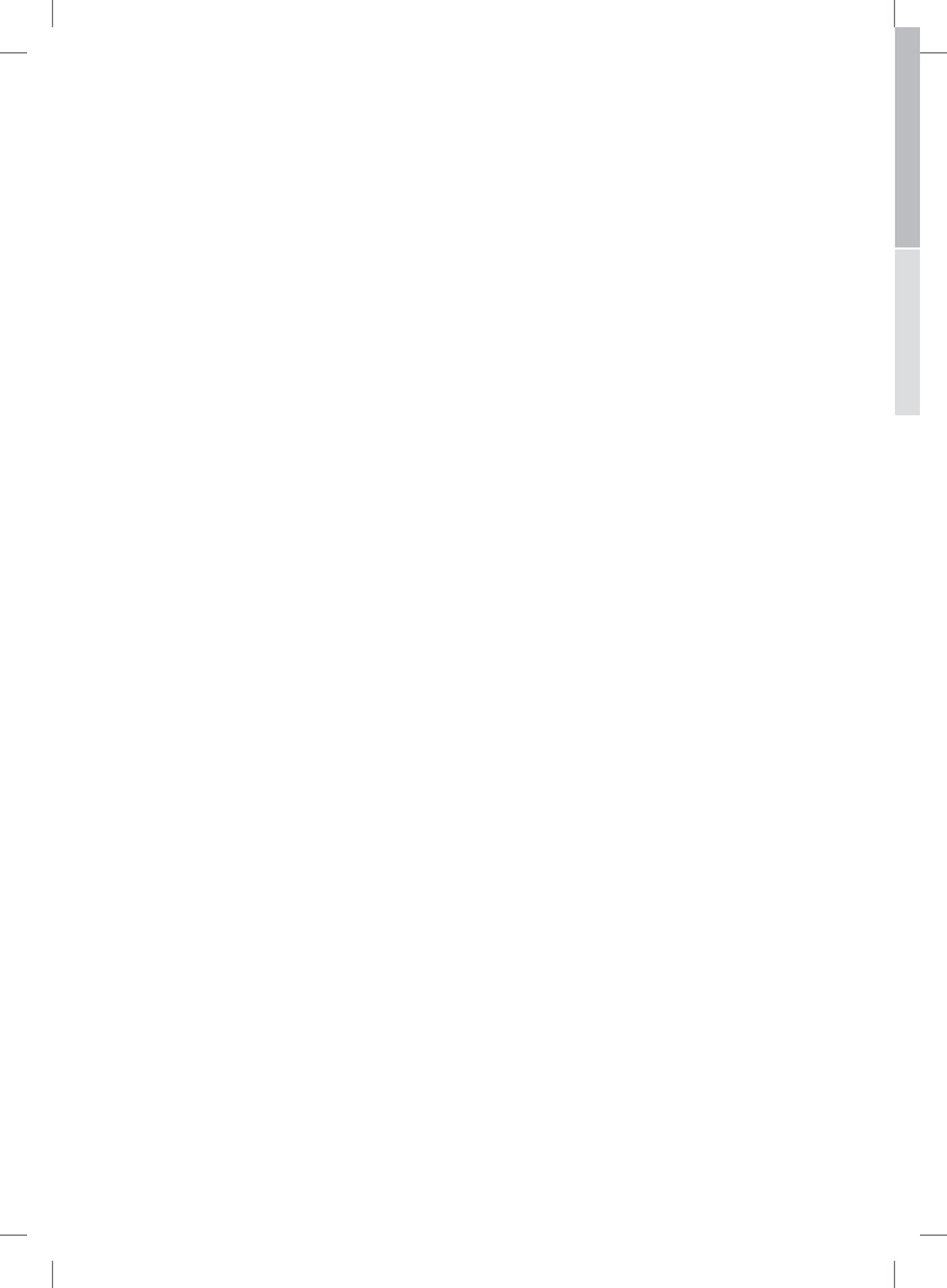
O artigo de Mariana Lemes de O. Zaran, Cintia Aparecida Bento dos Santos e Edda Curi, cujo título é “Estruturas multiplicativas: investigações e indicativos para o processo de ensino e aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental”, tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de São Paulo. O acompanhamento e a análise da resolução de problemas de estruturas multiplicativas feita pelos alunos identificam fragilidades quanto à apropriação do raciocínio multiplicativo ou dos algoritmos que permeiam as operações, o que levou as autoras a apresentarem algumas propostas de intervenção, de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

“Currículo *pensadopracicado* e o cotidiano escolar: da regulação às práticas ‘potencialmente’ emancipatórias”, de Marcelo Paraíso Alves e Rosane Moreira Silva de Meirelles, tem por objetivo refletir sobre os processos emancipatórios que emergem das práticas do grupo de professores que lecionam nas oficinas de percussão do projeto de educação musical desenvolvido nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Os indícios que emergem das diferentes narrativas foram matéria-prima para se compreender a participação e a solidariedade como experiências possíveis de serem praticadas no projeto pesquisado.

O artigo “O aluno com doença falciforme e a escola” de Artemis Socorro do Nascimento Rodrigues, Lindaci Viana da Silva, Marilene Vilhena e Wanda Souza propõe, a partir de um estudo teórico, discorre sobre a baixa escolaridade do aluno com doença falciforme, analisando suas complicações psicossociais e suas necessidades de aprendizagem, tendo em vista uma melhor compreensão das possibilidades das crianças em seu ambiente escolar.

Imbke Behnken e Jürgen Zinnecker, no artigo “Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte” - A história de vida das crianças e da infância na história de vida -, objetivam discutir sobre infância e criança na perspectiva da história de vida. Parte-se de abordagens sócio-históricas, por se compreenderem as contradições da problemática em questão como produção da correlação de forças da sociedade no mundo capitalista. Ao biografar crianças, contribui com aspectos teóricos e metodológicos da prática de pesquisa com esses sujeitos. Como as crianças, enquanto sujeitos de direitos, produzem narrativas biográficas? Como esse discurso coloca em questão a condição social dos adultos e delas mesmas? Problematiza-se a concepção moderna de infância e criança, a partir da qual se reproduz a bipolaridade adulto e criança.

Vania Carvalho Araújo
Regina Helena Silva Simões
Editoras



Educação superior - o ensino com pesquisa na prática do docente universitário

Silvana Malusá

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | silmalusa@yahoo.com.br

Carla Cristina Pompeu

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) | ccpompeu@usp.br

Flávia Machado dos Reis

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | flavia.mreis@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho vincula-se ao Grupo de Pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária - saberes e práticas educativas”, aprovado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob o número 1877760681965074, visa compreender a concepção de docentes universitários sobre ensino com pesquisa e analisar referenciais teóricos que tratem do tema em questão. Propomos uma reflexão acerca das concepções dos professores de cursos de licenciatura sobre o ensino com pesquisa na docência universitária. A partir de entrevistas, evidenciou-se uma preocupação com o tema em questão e a necessidade de desenvolver a pesquisa nas salas de aula das universidades, porém apenas um dos professores (S5) relatou com clareza essa prática no cotidiano da sua ação pedagógica. **Palavras-chave:** Ensino com pesquisa. Universidade. Ensino superior. Prática docente.

ABSTRACT

This work is linked to the Research Group “Professional development and university teaching - knowledge and educational practices”, approved by the Federal University of Uberlândia (UFU), certified in the National Counsel of Technological and Scientific Development (CNPq), under number 1877760681965074, aims to understand the concept of university teachers about teaching with research and analyze theoretical frameworks that treat the topic in question. We propose a reflection on the teachers’ conceptions of undergraduate courses about teaching with research in university teaching. From

the interviews, there was a larger concern with the issue at hand and the need to develop the research in the universities' classrooms, but only one of the teachers (S5) reports clearly this practice in their daily pedagogical action.

Keywords: Teaching with research. University. Higher learning. Teaching practice.

Introdução

A pesquisa é considerada no meio acadêmico como atividade primordial de professores doutores, que exige uma estrutura de materiais, de dedicação exclusiva, de teorias e práticas que nem sempre estão disponíveis aos outros professores e alunos. Muitos professores deixam de reconhecer sua própria prática docente como um campo rico para questionamentos, discussões e produções de novos conhecimentos (GRILLO; ENRICONE; MATTEI; FERREIRA; 2006).

Este artigo tem como objetivos compreender, na ótica de docentes universitários, suas concepções sobre o ensino com pesquisa. Visa registrar e discutir as possíveis dificuldades encontradas por esses docentes em suas práticas pedagógicas. A abordagem de pesquisa aqui utilizada foi a qualitativa, através de um questionário realizado com cinco docentes universitários atuantes em cursos de licenciaturas. Segundo Minayo (1996), a entrevista na abordagem qualitativa perpassa a ideia de apenas obter verbalmente informações necessárias ao entrevistador. Esta metodologia defende a interação entre entrevistado e entrevistador, na qual os sentidos das informações são reformulados durante o processo. A entrevista tem sido empregada como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos padronizados.

No que se refere aos aspectos legais e procedimentos metodológicos esperados para um trabalho científico, o Grupo de Pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária - saberes e práticas educativas” se apresenta enquanto um espaço de investigação, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária, tendo como objeto de investigação a Docência Universitária e pretendendo investigar como o docente do

nível superior desenvolve-se profissionalmente e que saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da universidade¹.

Docência universitária: o ensino com pesquisa

O princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está orientado na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 207, na tentativa de que estas funções básicas da formação universitária fossem desenvolvidas e tratadas com igual relevância por parte das instituições de ensino superior (MOITA; ANDRADE, 2009). Estas ações deveriam ser desenvolvidas e compartilhadas por professores pesquisadores e alunos, porém, é comum observar a existência de uma supremacia da pesquisa em programas de pós-graduação, do ensino como característica da graduação e do detrimento da extensão em relação às primeiras citadas, incluída

- ¹ a) FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2013;
- b) SILVA, Marlucilena Pinheiro. Docência universitária no curso de enfermagem. formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2013;
- c) SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Docência Universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2013;
- d) CALIXTO, Aldeci Cacique. Docência universitária: dimensões didáticas da prática pedagógica. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2012;
- e) BERNARDINO JUNIOR, Roberto. Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. **Tese-Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2011;
- f) SILVA, Naísa Afonso. Docência Universitária: o professor de Direito formado em Direito. **Dissertação - Mestrado em Educação**, Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2011;
- g) ARANTES, Cristovão J. Formação humanística do estudante de direito: diretrizes curriculares e realidade. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação, Prof. Dr. José Augusto Dela Coleta, Centro Universitário do Triângulo - UNITRI, Uberlândia/MG, 2008;
- h) BELCHIOR, Patrícia de O. L. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007;
- i) ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e FLEITH, Denise de Sousa. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol 17, n. 1. Porto Alegre, 2004.;
- j) MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária - uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista portuguesa de Educação**, 2000, 12(2), p.125-156 -Universidade do Minho em Portugal.

no campo de atuação de professores pesquisadores se tiverem alguma compatibilidade com os projetos de pesquisa em andamento, mas sempre “dentro dos muros” da academia.

É comum nas práticas universitárias enfatizar apenas um destes campos: a produção do novo saber, ou a intervenção nos processos sociais, ou ainda a transmissão de conhecimentos na formação profissional (MOITA; ANDRADE, 2009). Reconhecer o profissionalismo do professor e repensar o ensino, pesquisa e extensão na docência universitária fazem parte dos grandes desafios das instituições de ensino superior:

[...] a ação de ensino não pode se isolar do espaço/ tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, ação quase em extinção em função da revolução tecnológica, mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno. (CUNHA, 2000, p.47)

Tal realidade poderia ser modificada pela adoção da pesquisa em sala de aula, que se fundamenta nos princípios de educar pela pesquisa (DEMO, 1996). Aliar ensino com pesquisa é um dos desafios das instituições de ensino superior e para que isso ocorra é preciso mudanças tanto no paradigma de ensinar e aprender da universidade, quanto na prática docente universitária.

A integração entre ensino e pesquisa na universidade representa um grande problema que precisa ser superado, se realmente se pretende a melhoria do ensino de graduação, hoje tão duramente criticado no interior e no exterior das instituições de ensino superior. Sucessivas mudanças de currículo têm mostrado que com modificações formais não serão resolvidos os desafios postos por esse nível de ensino. Percebe-se também que esta integração só será possível quando

o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos a esta última (SANTOS, 2001, p.23).

A inserção da pesquisa no contexto da sala de aula não se dá de imediato. É necessária a atuação do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem e não detentor absoluto de todo o conhecimento, assim como aceitar e possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia, são necessárias ações que exigem estudo e reflexões sobre o que é ensinar, qual o papel do professor universitário na formação dos alunos, qual o papel do estudante na condução da sua própria formação, como esses profissionais em formação e em atuação contribuem para a construção do conhecimento.

É necessária uma formação específica, mas que ao mesmo tempo contribua com a formação social do indivíduo para que este seja questionador, reflexivo, crítico e transformador da sua realidade; isso não pode ser consolidado sem ações de intervenção e estudo, que deveriam ser propostas durante todo o processo de formação. Por meio da pesquisa, o docente universitário constituiria ações mais eficientes para proporcionar aos alunos formação e aprimoramento de habilidades, aliar conhecimentos teóricos e prática, além de conhecer técnicas e metodologias de pesquisa.

A formação inicial, na maioria das vezes, não contempla o ensino com pesquisa, fato que distancia o processo ensino-aprendizagem da realidade social e o do próprio campo de trabalho do profissional. As aulas da graduação continuam reproduzindo informações no mesmo paradigma educacional de anos atrás. A falta de integração entre ensino e pesquisa é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades, desvinculado da realidade educacional (SANTOS, 2001), da realidade social, política e do mundo do trabalho. A forma como os professores do ensino superior continuam trabalhando em sala de aula é resultado da sua formação e das concepções que estes possuem sobre a educação. No entanto, alguns têm consciência que precisam mudar as metodologias em sala de aula, porém ainda não sabem como fazer.

Se a formação é um ato desprovido de neutralidade, pois estabelece vínculos com outras pessoas, formas diferentes de pensamento e de interação com o mundo social, percebe-se que as relações que se dão na sala de aula também reforçam modelos ou ações consideradas como ideais, tanto para alunos como para professores. Assim, é importante fazer uma reflexão

da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” (CUNHA, 2004, p.526), deixando a dimensão pedagógica à parte do processo ensino-aprendizagem vivenciado na sala de aula do ensino superior, faz parte da realidade do ensino universitário brasileiro.

Deste modo, fica evidente que a prática pedagógica do docente universitário exige mudanças /renovações e busca por soluções aos diferentes problemas relacionados com o processo de ensinar/aprender. A pesquisa não deve servir para dizer ao professor o que ele deve fazer, mas deve servir como instrumento para melhor entender o que acontece no seu cotidiano, na sua prática, para dar um direcionamento e facilitar o entendimento de suas ações na busca da melhoria da qualidade do processo de construção do conhecimento (CHARLOT, 2002).

Portanto, é urgente a reconfiguração da prática pedagógica do docente universitário, que necessita de compromisso ético-político e da reorganização de saberes e dos conhecimentos do professor (CUNHA, 2000).

A mudança ou a tentativa na prática pedagógica dos professores universitários, como em estudos realizados por Cunha (1996), por Grillo e colaboradores (2006), simboliza a necessidade de transformação da prática e postura pedagógica do professor. Nos trabalhos citados, foram analisados docentes universitários em sala de aula, que defendem a pesquisa como estratégia didática para ensinar, o que Demo (1996) intitula “educar pela pesquisa”. Fica evidente que os professores analisados, em algum momento de sua prática, sentiram necessidade de maior interação e articulação de saberes e significados por parte dos alunos. A pesquisa possibilitou, conforme relatado, novos espaços de construção de saberes e deu lugar ao aluno como responsável por esta construção, não mais apenas como receptor de um conhecimento já pronto e previamente estruturado.

O trabalho de Cunha (1996), intitulado “Ensino com Pesquisa: a prática do professor universitário”, investiga o professor considerado como bom, mesmo ainda tendo sua prática baseada no paradigma dominante, mas que ao mesmo tempo percebe necessidades de mudanças em relação ao processo ensino-aprendizagem e propõe ações de intervenção na Universidade Federal de Pelotas. As entrevistas realizadas com 13 professores objetivaram desvelar relações entre a história dos docentes e suas principais influências,

o momento da ruptura/construção e descrição da prática pedagógica, as consequências e perspectivas de trabalho. Este artigo representa claramente a ruptura de postura do professor universitário como transmissor de saberes e conhecimentos preestabelecidos e revela novas possibilidades de ações quando a universidade, ainda que apenas em algumas salas de aula, passa a ser espaço de discussão, reflexão e construção de conhecimentos a partir do ensino com pesquisa. Ainda que muitos professores não tenham desenvolvido ações de ensino com pesquisa, suas mobilizações quanto à necessidade de mudança no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior evidenciam a necessidade de mudanças no antigo modelo universitário de ensinar e aprender. Como relatado por Cunha (1996), as mudanças da prática aconteceram justamente da insatisfação com o próprio trabalho em sala de aula, o que necessitou de apoio pedagógico, que se constituiu no projeto de intervenção da Universidade, além do trabalho coletivo e dos grupos de discussão, assim como novos referenciais teóricos que auxiliaram na ruptura do paradigma dominante.

No estudo realizado por Grillo e colaboradores (2006), o objetivo foi a instrumentalização de professores que desejam desenvolver pesquisa com ensino na sala de aula e desmistificar a ideia de que pesquisa só pode ser realizada por doutores. A pesquisa deixa de se configurar como instrumento de trabalho externo à sala de aula e passa a ser instrumento de ensino, o que possibilita novos modos de aprender e significar saberes. O trabalho desenvolvido com professores quanto ao uso de pesquisa como ferramenta de ensino não revela “receitas” ou mesmo “manuais” a serem seguidos, possibilitando bons resultados. A reflexão acerca da prática do professor, das necessidades do profissional a ser formado e da relevância de que este profissional tenha autonomia e crítica quando estiver formado é fundamental para que o ensino com pesquisa possibilite novos rumos ao ensino superior. Os resultados apresentados por Grillo e colaboradores (2006) evidenciam a possibilidade da adoção da pesquisa em sala de aula como princípio educativo, a qual, entretanto, não ocorre a curto prazo, afinal, uma ruptura de paradigmas requer estudo, discussão e reflexão acerca dos objetivos a serem alcançados.

Mais do que mudanças na sala de aula e no papel de professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, as reflexões sobre o ensino com pesquisa provocam mudanças na sala de aula, refletem transformações a nível institucional, como, por exemplo, a reformulação dos currículos

dos cursos de graduação. Considerando que o conhecimento é um todo inacabado e passível de mudança, essas práticas também exigem ações interdisciplinares. Como afirma Masetto (2011, p. 599):

Pesquisar faz parte integrante da vida profissional de hoje. Pesquisa faz parte integrante da vida do aluno de hoje. E, por isso mesmo, aprender fazendo pesquisa tornou-se uma demanda nas aulas universitárias, substituindo o modelo tradicional de transmissão e recepção de informações.

Nesta proposta de ensino com pesquisa é possível ao professor avaliar sua própria prática e tecer ações para as próximas práticas docentes, uma vez que o professor passa a colaborar para que o aluno aprenda a buscar informações, selecionadas, e integrá-las ao seu mundo intelectual (MASETTO, 2011). O ensino com pesquisa requer colaboração e trabalho conjunto de professor e aluno e, em relação à postura do aluno, é relevante a esse:

[...] assumir atitude de participação ativa no processo de aprendizagem, de acordar com o professor a construção de um processo de aprendizagem no qual ele terá parte ativa e de sujeito, ou seja, de agente principal juntamente com o professor, de responder responsavelmente pela sua parte no processo e de assumir as consequências deste acordo, de assumir a parceria de trabalho com o professor e os colegas, e por isso mesmo desenvolver atitudes de respeito e de diálogo com estes personagens como parceiros no processo. (MASETTO, 2011, p. 616)

A pesquisa como princípio educativo e metodológico envolve os sujeitos em uma busca intensa por soluções de problemas, possibilita ao professor refletir sobre a sua prática e para os alunos representa a associação entre conhecimentos teóricos e práticos vivenciados e aprendidos durante a formação. O trabalho em grupo, a interdisciplinaridade e o uso das tecnologias configuram ferramentas enriquecedoras para esta proposta de ensino, com a intenção de possibilitar uma formação profissional mais ampla e autônoma. O desafio de ensinar com pesquisa requer diálogo e compromisso de

professores e alunos e, para as instituições de ensino superior, um novo passo para uma formação de qualidade.

Docência universitária e a concepção do professor universitário sobre o ensino com pesquisa

A prática da docência universitária exige o domínio dos conteúdos específicos associado ao conhecimento educacional e pedagógico, o qual possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa com critérios científicos e de acordo com um projeto educacional pretendido (MALUSÁ, 2003). No entanto, o professor do ensino superior também deve atualizar-se quanto a sua própria prática, em relação aos conteúdos específicos ministrados em sala de aula e em relação aos aspectos sociais, econômicos e políticos, o que exige dos profissionais criatividade e inovação.

A docência no ensino superior exige saber ouvir, saber observar e saber agir (MALUSÁ, 2003), visando contribuir com a formação inicial de um aluno capaz de refletir e tomar decisões. Assim, o sucesso da prática docente, depende

Do grau de compromisso e envolvimento da sua competência e segurança e da sua capacidade em trabalhar com limites pessoais, de grupos e das instituições, numa relação dialética, não presa a discursos de retórica de natureza meramente normativa, sempre questionando a realidade sócio-educacional em que está inserido, só assim poderá ajudar a escola a fazer uma leitura significativa (...) o importante é construir situações e criar condições facilitadoras detectando lacunas do sistema, superando carências, enfrentando conflitos e convivendo com contradições (NOVAES, 1992, p.141)

A articulação entre ensino e pesquisa na universidade constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade. Assim, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

Pesquisas no campo da didática voltam-se para o tema ensino com pesquisa, e segundo alguns autores - Demo (1996), Cunha (1996), Santos (2001) e André (2001) - a inserção da pesquisa nas salas de aula aumenta a qualidade de educação, é possível uma nova forma de compreender as relações que acontecem no mundo e uma maior capacidade de solução de problemas. A importância do professor como pesquisador é assinalada por Schön (1992) pela necessidade docente em praticar a reflexão na ação, bem como a ação sobre a reflexão na ação.

Neste sentido, propomos compreender as concepções que os docentes universitários possuem sobre o ensino com pesquisa, apresentando o seguinte problema: “Como você compreende a docência universitária em relação ao ensino com pesquisa?”. A partir das respostas de cinco dos professores entrevistados, discutiremos sobre as concepções destes professores acerca do tema sugerido.

O problema apresentado aos docentes revela que estes compreendem a pesquisa como parte relevante da formação superior e do processo de ensino-aprendizagem, ainda que fique claro, nos relatos, que o ensino com pesquisa ainda não faça parte integralmente da realidade educacional do nosso sistema educacional brasileiro. Como revela o professor S1, a pesquisa é “um instrumento que auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem porque amplia a capacidade de reflexão, já que associa a teoria com a prática” (S1). Este primeiro relato atribui ao ensino com pesquisa a tarefa de associação e integração teoria-prática, sem explorar as diferentes vertentes relacionadas ao ensino com pesquisa, como a autonomia, a interdisciplinaridade, a mudança de postura de professor e aluno.

Entende-se que o ensino nas universidades deveria propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente, isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade, assim como considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2002). O docente deveria em sua ação pedagógica criar e recriar situações de aprendizagem, na qual os alunos possam desenvolver habilidades de observação, elaborar hipóteses e conduzir um projeto de investigação auxiliado pelo professor.

Além da concepção de aliar teoria e prática que o ensino com pesquisa proporciona, outro professor compreende que o ensino com pesquisa é primordial na formação inicial e continuada dos alunos e professores

visando à oportunidade de “produzir e divulgar o conhecimento científico” (S2). Este professor deixa claro que em sua concepção a pesquisa está relacionada ao desenvolvimento e divulgação da ciência desenvolvida na universidade e, através do ensino com pesquisa, possibilita que este saber possa ser acessível a outros sujeitos senão os da universidade. Deste modo, ainda que não revelado na afirmação de S2, a articulação intensa entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para que exista a divulgação e acesso ao conhecimento científico pela sociedade, na tentativa da efetividade do trabalho colaborativo e interdisciplinar entre alunos, docentes universitários e sociedade.

A partir do ensino com pesquisa, o professor terá maior chance de desenvolver em seus alunos a capacidade de aprender por conta própria, através da pesquisa, articular e criticar conhecimentos produzidos socialmente. Articular ensino e pesquisa não só na formação inicial, mas nas diversas fases do desenvolvimento profissional dos docentes promove mudanças na prática pedagógica e no modo como esses compreendem a ação docente universitária e a pesquisa, percebendo que essas práticas não são excludentes, mas se entrelaçam no cotidiano da universidade:

É evidente que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panaceia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação do docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano (ANDRÉ, 2001, p. 62)

A dualidade entre ensino e pesquisa é relatada pelo professor S3, que afirma que, apesar da necessidade de mudanças da prática docente e curriculares, ainda “estamos trabalhando disciplinarmente, privilegiando os conhecimentos prontos e acabados, porém acredito que existam ações isoladas que ultrapassam essa concepção de aprendizagem como ‘transmissão dos conhecimentos construídos pela humanidade’; isto porque a concepção de conhecimento do professor/a define sua prática pedagógica. Sendo assim, acredito na existência de práticas profissionais em que o ensino e pesquisa são tratados como aprendizagem, sem dualidades e sem o privilégio de algum tipo de conhecimento” (S3).

O relato deste professor demonstra as dificuldades que o docente universitário enfrenta no cotidiano da sala de aula, e sobre a imposição social da pesquisa em detrimento do ensino:

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2001, p.59)

Para Santos (2001), o professor deve trabalhar como um pesquisador, percebendo as dificuldades do ensino e construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas. Deste modo, é necessário o questionamento das ações didático-metodológicas dos docentes, buscando refletir sobre a visão de educação, de homem e de mundo que cada docente possui e que se reflete nas ações pedagógicas em sala de aula. Como afirma S3, ocorrem ações isoladas de ensino com pesquisa, ainda que seja perceptível a necessidade de uma educação superior transformadora e mais dinâmica.

Além disso, é possível perceber que existem ações bem-sucedidas que possibilitam integrar ensino e pesquisa no ensino superior, como afirma o professor S5, que ressalta: “algumas experiências pessoais nesse sentido permitiram-me reunir algumas conclusões positivas para o ensino de Física, como o maior interesse do estudante pela matéria, uma aprendizagem mais sólida dos conceitos físicos trabalhados, a percepção de que é necessária a interação com outras pessoas na busca, ou confirmação de respostas e da utilidade do conhecimento científico aprendido”. Mas para que estas

ações sejam possíveis é necessária a mudança de mentalidade do professor universitário, pois o docente do ensino superior que utiliza o ensino com pesquisa como estratégia didática está realizando uma grande ruptura com o formato tradicional de ensino, que é centrado no professor. O fato de que, na utilização deste recurso didático, o aluno passa a ser o foco do processo de ensino-aprendizagem e o planejamento educacional passa a ser organizado conjuntamente pelo professor e pelo aluno, em função da questão de pesquisa a ser respondida, faz com que o sujeito aprendiz torne-se um agente ativo na construção do seu conhecimento.

Não é possível discutir ensino com pesquisa e mudanças de paradigmas educacionais sem analisar a universidade e o seu papel na sociedade. A universidade como espaço de pesquisa e de formação pode ser compreendida como

[...] um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, suas funções podem ser sintetizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2002, p.104)

Para tanto, mais do que espaço de validação de saberes preestabelecidos e validados, a universidade tem a responsabilidade de formar profissionais e de refletir sobre que tipo de profissional está apto para desenvolver sua função na sociedade. Como afirma Cunha (2000), faltam espaços para discutir a função da universidade e suas relações com a sociedade até mesmo nos currículos propostos. A autora enfatiza a necessidade de discutir as relações de poder que regulam o institucional, na tentativa de propor mudanças efetivas no papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o docente universitário (S4) afirma ter se debruçado sobre pesquisas que levem a compreensão do processo de ensino e aprendizagem: “procurando compreender as dimensões didáticas e uma das dez dimensões que consegui localizar em minhas pesquisas é justamente a dimensão investigativa. Esta dimensão, se vista de forma interativa e integrativa com

as demais dimensões, parece completar um leque de suporte a um ensino aprendizagem que dê conta da formação no ensino superior” (S4). Fica claro, neste fragmento, que a formação no ensino superior será mais efetiva se aliar o ensino e a pesquisa, pois “estas perspectivas, apesar de diversas, sinalizam de forma comum para a capacidade de buscar conhecimentos novos para a resolução de problemas, de instalar no aluno mecanismos de buscas particulares e próprios (criativos), de desenvolver uma postura crítica e questionadora frente aos fenômenos e eventos e a construção do conhecimento como processo ativo por parte do aluno” (S4).

A preocupação com a pesquisa aparece tanto na literatura como na prática docente destes professores universitários, como requisitos para potencializar a educação no ensino superior e a abertura na e pela autonomia (CASTANHO, 2006); mudanças na prática pedagógica que envolvem alunos e professores e centram-se em problemas e na atividade de índole investigativa (VEIGA, 2006); mudanças no paradigma educacional da transmissão à produção do conhecimento aliando pesquisa e ensino como unidade (MARTINS, 2006). É necessário substituir o ensino que se limita à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitui em processo de investigação do conhecimento.

Considerações finais

É notável a importância da pesquisa como ferramenta de ensino no cenário das universidades brasileiras. Mais do que isso, a necessidade de mudança de postura dos sujeitos do processo escolar propõe uma formação mais ampla e crítica aos alunos do ensino superior.

O ensino com pesquisa possibilita a articulação entre aluno e professor e amplia as articulações do sujeito com o saber em sala de aula. A pesquisa, quando não se configura apenas como atividade de poucos, traz inúmeras possibilidades de aprendizagem e troca de saberes para a sala de aula e, como justifica Masetto (2011), a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem de aluno e professor garante a ampliação de atividades e de um novo olhar sobre a formação dos sujeitos do ensino superior. Mas, para que o ensino com pesquisa faça parte da realidade das universidades brasileiras, é necessário que se analise e reflita sobre a docência universitária e a relevância da formação dos docentes com vistas a essa nova

postura pedagógica. Mudar a atividade docente requer um olhar minucioso à formação e a prática já vivenciada. Como justifica Malusá (2013), o professor do ensino superior precisa ter um novo olhar sobre sua prática e a formação docente deve ser constante para que exista efetivamente uma mudança inovadora nos cursos de graduação.

Os relatos dos professores entrevistados evidenciou a preocupação destes com a formação do aluno do ensino superior, o que nos mostra uma possibilidade de diálogo e reflexão, uma vez que estes demonstram a necessidade de transformação no cenário educacional, que se distancie do ensino tradicional onde o professor é o único detentor do saber. Porém, apesar de ser evidente a necessidade de um ensino crítico e dinâmico, na maioria dos relatos não é clara a mudança de postura dos professores, ou mesmo que estes tenham feito uso do ensino com pesquisa como possibilidade de ampliação e dinamização das atividades de sala de aula.

Assim, levando em conta as contribuições dos autores que tratam da docência universitária e do ensino com pesquisa, ficam claros os avanços ainda não alcançados e os caminhos e desafios a serem enfrentados na busca de uma formação superior mais dinâmica e ampla. Ainda que docentes do ensino superior tenham consciência da necessidade de mudança na formação universitária, as práticas devem ser mais efetivas e, para isso, a formação continuada pode ser lugar de reflexão e análise acerca de novas possibilidades e renovação de práticas educacionais.

Referências

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p.55-69. (Série Prática pedagógica)
- CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 35-56. (Coleção Magistério: formação trabalho pedagógico)
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.p. 89-108.
- CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.97, p.31-46, maio 1996.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-51.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v.54, n.3, p. 525-536, Set./Dez. 2004.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GRILLO, M. C.; et al. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. **UNlrevista**, v.1, n.2, p.1-11, abr.2006.

MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. de S. (orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003.p.137-174.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.p. 75-100. (Coleção Magistério: formação trabalho pedagógico)

MASETTO, M. T.. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 29, n. 2, p. 597-620, jul./dez. 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-Pesquisa-Extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.41, p.269-393, maio/ago 2009.

NOVAES, M. H. **Psicologia da educação e prática profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V, J. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, n. 36, 2002.p. 103-113.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**.Lisboa: dom Quixote, 1992.p. 77-92.

VEIGA, I. P. A. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, I. P. A.(org.) **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. São Paulo: Papirus, 2006. p.69-84. (Coleção Magistério: formação trabalho pedagógico)

Atividade docente: construindo um fazer ético

Ana Paula Figueiredo Louzada
Universidade Federal do Espírito Santo | paula-louzada@ig.com.br

Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo | betebarros@uol.com.br

Elizabeth Maria Andrade Aragão
Universidade Federal do Espírito Santo | baragao@terra.com.br

RESUMO

O artigo visa analisar a atividade docente com o intuito de avançar na construção de estratégias metodológicas de pesquisa-intervenção que auxiliem na cartografia dos processos de trabalho. Considera-se necessário afirmar a atividade como imanente, constituindo-se como coletiva e transpessoal. Por meio do uso de metodologias da Clínica da Atividade, mais especificamente da autoconfrontação simples, aborda análise de uma atividade docente, o real do trabalho, salientando a produção de normas e a gestão que atravessam necessariamente os trabalhadores. Desse modo, afirma que os fazeres docentes se modulam, ao mesmo tempo, como uma atividade dirigida a si (suas exigências, suas necessidades) e dirigidas aos outros. Atravessada por relações de poder-saber e exercícios de liberdade, a atividade docente configura-se como um exercício ético.

Palavras-chave: Trabalho docente. As políticas educacionais. Atividade clínica.

ABSTRACT

This article aims to analyse the teacher activity with the goal in advancing methodological strategies in research-interventions, which help in the design of work processes. It is necessary to confirm the activity as immanent, constituting itself as collective and transpersonal. By using the methodologies in Activity Clinic, more specifically, simple self-confrontation, it mentions the analysis of a teacher activity, the real work, pointing out the rules production and management, which cross workers. Therefore, it affirms that the teacher execution modulate themselves, at the same time, as an

activity with its own direction (its needs, and demands), and directed to the others. Crossed by power-knowledge relations and freedom exercises, the teacher activity represents an ethical exercise.

Keywords: Teacher work. Educational policies. Activity clinic.

Analisar o trabalho no contemporâneo é, no nosso entendimento, focar não somente as práticas instituídas nos ambientes laborais, mas, principalmente, afirmar a potência instituinte de toda atividade industriosa¹, seu processo de constituição. Essa direção nos remete a um posicionamento ético, uma certa implicação nas relações de poder em que nos movemos, para que não sejamos seduzidos pelas tentações da dessimetria, nas quais a análise do trabalho passa a ser dominação e controle (MAIA, 2006).

Nessa direção de análise, perseguimos uma direção conceitual metodológica que busca não abordar ou inscrever os modos de trabalhar no contemporâneo em paradigmas que explicitam princípios regulados e reguladores de práticas sociais. Entendemos que tais sobrevoos reguladores nos levam a reconhecer que, em sua maioria, tais princípios confluem para o controle das forças vivas que se aninham nas entranhas das ações e dos atos de trabalho (BARROS; FONSECA, 2009). Assim, importa explicitar no presente texto que o foco de nosso olhar opera uma torção nos modos tradicionais de análise dos processos de trabalho, nos convocando à produção de uma clínica do trabalho que não recaia sobre o trabalhador ou no administrador/gerente das organizações do trabalho tomados de forma individualizada. Interessam-nos os processos de gestão do trabalho como dispositivos de subjetivação.

Esse modo de abordar essa questão nos lança o desafio de avançar na construção de estratégias metodológicas de pesquisa-intervenção dos mundos do trabalho que possam indagar tais modos, pois compreendemos que uma clínica do trabalho na direção que indicamos está sempre por ser construída. Clínica que se refere a uma dimensão que atravessa os sujeitos em ato e é marcada, necessariamente, por um fazer coletivo. Trata-se de restituir a subjetividade a seu lugar - ou seu não lugar, habitando o entre, o meio - nas análises do trabalho e afirmar a impossibilidade de um fazer

¹ Atividade industriosa é a expressão utilizada por Yves Schwartz para ser referir à atividade de trabalho tomada com dentre outras atividades humanas.

sem corpo, sem afetos, sem a marca dos usos de si por si (SCHWARTZ, 2002). Mas isso não remete de forma alguma a uma clínica privatista ou de cuidados individualizados. Nunca se trabalha só. A solidão, ser deixado apenas diante de si nas atividades laborais, é vivida como sofrimento.

Consideramos que é imperiosa a construção de ferramentas conceituais e metodologias que auxiliem na cartografia do trabalho, considerando-o como da ordem da vida, só podendo ser analisado junto com os próprios trabalhadores, não sendo mera repetição, nem mesmo pura invenção individual. Trabalhar é explodir com os territórios dualizados: individual, coletivo, pessoal, social, eu e outros.

Ao contrário de uma perspectiva molar acerca dos fazeres humanos, inquieta-nos interrogar: como o trabalho se efetiva como uma forma de enfrentamento, de resistência, de devir? Como, ao trabalhar, o trabalhador inventa outros modos de existência? Que encontros são potencializados?

Essa insistência visa a um objetivo diferente do reconhecimento da atividade de trabalho como um fato. Parece realmente que a ausência ou enfraquecimento de um trabalho de organização promovido e mantido por um coletivo esteja com frequência na origem dos desregramentos da ação individual, mediante os quais é indicada a perda de sentido e da eficácia do trabalho. Assim, “[...] o trabalho só preenche sua função psicológica para o sujeito se lhe permite entrar num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa ater-se a elas. Sem lei comum para dar-lhes um corpo vivo, o trabalho deixa cada um de nós diante de nós mesmos” (CLOT, 2006, p. 18).

Buscando apreender as relações de forças que nos constituem como sujeitos do conhecimento interessados no poder-saber do trabalho e no poder-saber do trabalhador, empenhamo-nos em não alijar os trabalhadores do saber sobre seu trabalho, silenciando-os pelos saberes disciplinar-acadêmicos e ficando ensurdecidos pelos especialismos. Mas é bom afirmar que, ao questionar os especialismos, não estamos abdicando dos regimes de saberes disciplinares, que se constituíram e se constituem ao longo da história, mas colocando em questão a utilização de um critério de verdade que se perpetua e que, quando utilizado, invalida a experiência daquele que vive e, ao viver, forja outros modos de trabalhar e ser trabalhador, sempre em processo de constituição.

Essa direção ética, que recusa os especialismos que buscam docilizar o outro, afirma o outro como legítimo, que não é passivo porque vivo, e cuja resistência se faz sentir nos encontros, tensionando-os, tornando os

ambientes de trabalho um plano em construção constante, no qual o estado de sujeição de qualquer um dos polos desse processo não se completa inteiramente, uma vez que este outro resiste - na dupla acepção da palavra, ou seja, como recusa e como invenção - e se impõe com seu saber-poder, mesmo quando se tenta afirmar uma relação dessimétrica. O sonho taylorista não se efetivou, nem se efetivará, já que o próprio do vivo é a liberdade, como uma forma permanente de interrogar o que estamos fazendo de nós mesmos, afirmando o que estamos em via de diferir.

Nessa aposta se impõe uma aproximação a alguns modelos teóricos que buscam como diretriz metodológica um tipo de atitude que não toma o mundo fornecendo informações prontas para serem apreendidas, mas toma-o como uma invenção, como engendrado conjuntamente com o agente do conhecimento. Esse outro êthos implica uma política que denominamos construtivista. Nesse sentido, realismo e construtivismo não são apenas posições epistemológicas abstratas, mas constituem atitudes investigativas diversas, reveladas em diferentes atitudes. Essa linha de análise nos joga, irremediavelmente, para a construção de uma crítica ao modelo da representação em pesquisa. Tal direção indica um caminho fértil para o projeto de uma análise do trabalho, uma vez que tais princípios ético-políticos se afinam com uma perspectiva processual que caracteriza o campo de estudo proposto: os processos de trabalho no campo da educação. Acreditamos que desenvolver metodologias de pesquisa sobre os mundos do trabalho, tendo em vista que as metodologias pautadas nos princípios da representação de realidades, consideradas como já dadas, não nos ajudam a investigar os cotidianos laborais que se apresentam como uma complexa rede que se tece no curso da atividade. A cartografia, como um método que visa a acompanhar processos e não representar realidades, afina-se na direção metodológica que perseguimos.

Das metodologias de análise do trabalho docente

A análise da atividade docente tem movido grupos de pesquisadores brasileiros, principalmente na última década, na afirmação da urgência de problematizar e compartilhar os saberes produzidos por aqueles que trabalham. Há muito (incluindo as psicologias chamadas de organizacionais) deixou-se de conceber o trabalho como um lugar de repetição de regras ou cumprimento de tarefas pré-definidas por uma organização do trabalho.

Desde as perspectivas mais tradicionais da ergonomia da atividade, não se concebe o trabalho como mera execução, como amorfo. Necessariamente, ele se constitui como um processo de gestão de fazeres (e não-fazeres). Em meio a uma execução de uma ação, há convocação do trabalhador na realização de arbitragens.

Por atividade, entendemos, a partir do referencial da Clínica da Atividade, como uma capacidade humana de realizar desvios criativos:

[...] atividade, com seus desvios criativos convocam a fábrica da subjetividade a entrar em ação, como sendo o corpo invisível do trabalho, [...] que a exploração atual incide sobre este corpo invisível, controlando seu potencial inventivo e, se entendo o trabalho como uma produção desejante, entre outras, processada pelas corporizações, nome que dou aos agenciamentos, a exploração é a constante tentativa da captura do desejo, impedindo-o de singularizar, bloqueando sua natureza revolucionária (MAIA, 2006, p. 200).

O trabalho docente é um campo problemático para a pesquisa. Interessam-nos processos micro-gestionários do trabalho docente, movida por perguntas. Perguntas que não possuem as respostas propriamente ditas - segundo Deleuze (2008), toda pergunta seguida de resposta direta é um falso problema -, mas que tracejam questões: como se movimentam os docentes no cotidiano dos estabelecimentos de ensino privado? Como se movem em seus percursos diários? Como configuram seus fazeres, seus ditos e seus não ditos? Como se gerem entre formas panópticas (FOUCAULT, 1998), corporificadas pelas câmeras, pela vigilância dos alunos, dos chefes dos corredores, das coordenações pedagógicas e insidiosamente pela autovigilância?

Como articulam saberes e fazeres minuciosamente agenciadas pelas tecnologias de poder (FOUCAULT, 1995) que os fazem seguir as regras dos estabelecimentos de ensino privado, os comparam com os outros docentes do curso e do estabelecimento? Como lidam com seus fazeres transformados em números, feito posição em uma escala? E, necessariamente, como tecem outros usos não previstos? Como agenciam produções de sentidos em suas atividades?

Essas questões visam tomar o trabalho docente como um campo problemático, de tensões dramáticas (SCHWARTZ, 2007), na tentativa de

analisar as produções docentes como microgestões, permeadas por contornos indefinidos, por regras e necessariamente por invenções. Questões afirmativas de um trabalhar como a fabricação de uma cadência, da invenção de um “passo”, de um modo de andar.

Desse modo, interessa-nos interrogar sobre as potencialidades atualizadas nas atividades docentes. Pode a docência constituir-se como abertura aos processos inventivos? Pode-se habitá-la como criação de si e de mundo? E, a partir do modo como Foucault conceitua ética, pode a docência constituir-se como a produção incessante/processual da vida como obra de arte?

Das ferramentas: acompanhar a atividade docente e seus desdobramentos

Tomar o trabalho vivo exige a constituição de ferramentas metodológicas que deem passagem à imprevisibilidade e imanência desses fazeres. A Clínica da Atividade, perspectiva teórico-metodológica desenvolvida por Clot, Faïta e colaboradores, tem se dedicado a produzir essas interferências nas atividades humanas, visando desenvolver modos de intervenções, que convocam os sujeitos a analisar o modo como executam suas ações. Uma dessas ferramentas, conceituada como autoconfrontação simples, consiste em filmar, a partir da escolha do trabalhador, uma situação de trabalho e, posteriormente, conversar sobre as mesmas com o pesquisador, ou seja, a autoconfrontação simples é o momento em que o trabalhador explica para o pesquisador as suas ações, como decide ou organiza a condução de sua atividade.

Munidas dessas ferramentas, e concebendo o trabalho como necessariamente vivo, inventivo e imanente, colocamo-nos a analisar o modo como uma docente realiza suas atividades. Essa professora ministra aulas de psicologia social em uma instituição de ensino superior privada em Vitória/ES. Ao aceitar o convite, Lídia escolheu o dia e a aula que seria filmada. Ao se ver trabalhando, a professora foi analisando as decisões, os movimentos, os pontos altos da aula, suas tensões e seus momentos de descontrações.

A (Há) vida em sala

A aula filmada versa sobre os modelos de pureza na modernidade. Lídia encontra-se em atividade. Há a produção de uma cadência na aula. Composição de afetos, de análises, de risos, de ironias. Uma composição

feita com os alunos. Atividade de trabalho feita de um planejamento, de um momento em um plano de ensino. Feita por uma leitura de um autor, da conversa com os conceitos trabalhados por ele. Feita por modulações, concordâncias, gestos, cortes, encadeamentos, feita por tensão e risos, por um esquema a ser seguido e a ser atravessado por elementos outros trazidos pelos alunos e pelo docente.

A aula é preenchida por uma linearidade, que traz questões trabalhadas anteriormente, seja em aulas anteriores, seja no semestre anterior, e que traz novas questões analíticas, chama outros autores para trabalhar em seu favor, força exemplos, rebatendo a linearidade, “vazando-a”. O esquema de aula feito por Lídia vai ganhando contornos na medida em que é atravessado por descontinuidades tecidas com os alunos.

Feita por paradas, por oks, a aula se compõe por uma mistura entre alunos e professor em torno de uma ideia a ser trabalhada. Constituição de uma aula população, bando, matilha (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Envolvimento e passagens a uma aprendizagem-feiticeira, tecidas com os alunos, quadro, textos, voz, gestos, exemplos.

Na aula, há os desdobramentos da atividade real, as escolhas feitas por Lídia durante a condução da aula; na autoconfrontação simples, foi possível analisar, junto com Lídia, as arbitragens que apontam para o real da atividade, o que foi feito, o que deixou de ser feito, as intenções, o modo de condução da aula.

A atividade não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir - os fracassos -, aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento. É necessário acrescentar aqui - um paradoxo frequente - atividade é aquilo que se faz para não fazer o que tem que ser feito ou ainda o que se faz sem desejar fazer. Sem contar o que deve ser refeito. A atividade possui então um volume que transborda a atividade realizada. Em matéria de atividade, o realizado não possui o monopólio do real. A fadiga, o desgaste violento, o estresse se compreende tanto por aquilo que os trabalhadores não podem fazer, quanto por aquilo que eles fazem. As atividades

suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise assim como as atividades improvisadas ou antecipadas. A atividade removida, oculta ou paralisada não está ausente da vida do trabalho. A inatividade imposta - ou aquela que o trabalhador se impõe - pesa com todo o seu peso na atividade concreta (CLOT, 2001, p. 6).

A aula é apenas parte do trabalho. A atividade docente é apenas em parte visualizada na filmagem. O real da atividade atravessa a aula, e leva a pensar sobre as inúmeras escolhas feitas antes do início da aula (a escolha de um autor, e não de outro teórico, a escolha de um texto desse autor e não de outro, o momento em que se escolhe trabalhar esse texto, depois do que, antes do que) e durante a aula (a escolha de certo roteiro, e não de outros, opta por parar a exposição em um determinado momento, cortando-a com uma anedota, embarcar em um exemplo de um aluno ou não, escolher entre terminar uma aula ou continuar), inúmeras microdecisões povoam uma aula, compõem um real da atividade. Via experimentação, o real da atividade é incorporado por um docente singular e coletivamente, pois a atividade de trabalho possui a si e a outros como um destino.

Lídia, em suas andanças, entonações e gestos, traceja uma aula que traz a força de um estilo, isto é, uma aula que atende à convocação feita a cada trabalhador no desenvolvimento de sua atividade, é preciso refazer as regras, gestar um estilo, uma cadência.

Composição de um estilo em Lídia, de um modo singular de dar aula: falar alto, andar pela sala, olhar para os alunos, concentrar-se quando eles falam, dar retorno a suas falas, mudar o rumo quando a atenção da turma diminui, fazer um esquema no quadro que rege a aula, retomar o conteúdo trabalhado em aulas anteriores, brincar com exemplos “hilários”, anedotas, cortando a seriedade da temática; apontar para o esquema do quadro, circular as palavras que foram discutidas, falar pelas palavras, pelo tom da voz, pela expressão corporal; chamar os alunos para as conversas, rebatê-las, afirmá-las, produzir pequenas pausas durante o trabalho, apoiar-se no quadro, manter o pincel na mão, tamborilá-lo, buscar água após falar por um tempo, aproveitar os efeitos da aula, tecer uma conversa coletiva, contraditoriamente centrada em Lídia e fora dela.

Lídia, de tempo em tempos, produz pequenos cortes interrogando se a turma está acompanhando as questões, para incluir os alunos nos desdobramentos da aula. Quando interrogada sobre seu fazer, Lídia traz uma série de exigências feitas a si na condução da atividade: é preciso esforço para aprender o nome dos alunos, exige de si um andar em sala, falar alto. Salienta que é necessário para manter a atenção. Exercer a atividade docente presentifica os docentes de Lídia incorporados na aluna que Lídia foi, pois ela traz que particularmente ela não gostava dos professores de tons baixos e monótonos, dos professores tornados estátuas.

Esse modo singular de trabalho em Lídia atravessa o gênero, rebate-se nele, traz também as experiências de seus professores. Compõem um gênero profissional, pois outros professores se reconhecem nessa atividade, mas também se diferenciam nela.

A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra parte 'subentendida'. A parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma 'senha' conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Para serem eficazes, elas são econômicas e, na maioria das vezes, sequer são enunciadas. Entram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento (CLOT, 2006, p. 41).

Um gênero profissional que “entra na carne dos profissionais”. Não basta a força de um estilo, é preciso compartilhar o gênero. É preciso que a aula de Lídia não seja só dela, que a vaze, que seja atravessada pelo gênero. Composições de estilos face a um gênero profissional, que para Clot (2006) é inacabado e processual.

O gênero é obra aberta, que se constitui processualmente, arrasta a memória impessoal, num movimento que é ação transvalorativa posta em execução pelo trabalhador, que singulariza o gênero com seu estilo e, ao

mesmo tempo, coletiviza o seu saber-fazer. Em uma singularização e coletivização simultâneas emerge um novo ser: o corpo invisível do trabalho. Como inacabado, processual,

[...] o gênero não é um corpus ou uma tábua de leis [...]. Ele dá o tom da ação. Permite que um trabalhador não erre sozinho, o gênero lhes serve de recurso para enfrentar o real [...]. Sem o gênero o sujeito fica só diante de si mesmo. Os gêneros profissionais são modos de apreensão de saberes, recursos para evitar errar por si só diante da extensão das tolices possíveis (CLOT, 2006, p. 47-49).

É fundamental para o gênero ser constantemente alimentado por modos singulares de exercício profissional. É importante que a maneira de Lídia trabalhar possa ser atualizada nos modos de trabalhar dos professores das salas ao lado, para que seu exercício não se torne solitário.

Faz parte do gênero profissional a criação de normas. São elas que norteiam e ao mesmo tempo possibilitam “[...] os instrumentos pessoais de ação do professor” (CLOT, 2006, p. 195). Assim, conversar com os alunos, parar para escutá-los, produzir pequenas pausas ao longo do trabalho, usar de instrumentos (quadro, pincéis, projeções, textos) são criações coletivas, são saberes advindos da experiência de diferentes docentes que ao longo da história fizeram uso desses meios e imprimiram neles um jeito de exercer a docência.

A atividade docente se modula ao mesmo tempo, como uma atividade dirigida a si (suas exigências, suas necessidades) e dirigidas aos outros, em uma procura sensível pela expressão do outro, pelo aluno que deseja falar, pelo aluno que fala raramente e então é preciso ouvi-lo atento, pelos alunos que se perderam na aula. Considerar essas modulações, tecidas entre si e os outros, e, por meio delas, reorientar o rumo da aula. Uma atividade de trabalho tecida com rigor, que insta o docente a considerar em um plano não intencional as expressões de não-entendimento, ou de “cara de paisagens” estampadas nos rostos dos alunos.

No real da atividade de Lídia, se presentifica uma noção de cuidado de si e do outro (FOUCAULT, 2006): no tom de voz alto, e no andar na sala, intencionalmente pensado como recursos para a inclusão dos alunos na aula, na conexão em rede de ensino-aprendizagem. Mas esse cuidado dirigido ao outro traz um efeito físico de cansaço e, estrategicamente,

em termos não intencionais se elaboram para lidar com esse elemento - encosta-se no quadro, busca apoio, deixa de falar quando os alunos falam, estabelecendo pequenas pausas.

Também um cuidado com aquilo que o aluno pôde produzir, contagiado pela aula (Lídia ri quando um aluno traz o exemplo de um filme, e conversa com a aluna, e a contrapõe; quando perguntada por que você riu naquele momento: eu não gostei do filme, mas é preciso ouvir o aluno, não desencorajá-lo, para que ele possa vir a participar novamente. Um cuidado que se traduz em alegria, em aumento de potência, um cuidado que não tem como alvo a supremacia de um sobre o outro, e sim um cuidado no qual as formas docente/discentes podem se perder.

Lídia relembra de seus professores, alguns professores feitos estátuas, e um saber sem gosto que transmitiam (e não produziam com), professores dotados de um estranho monólogo, pesado e lento, em face de um vazio. Lídia convoca Nietzsche (2003, p. 126), o qual dizia que a universidade é um espaço no qual “[...] uma só boca que fala para muitos ouvidos e metades de mãos que escrevem”. É desse monólogo, pesado e lento, que Lídia deseja escapar.

Uma modulação, ao mesmo tempo animada e tranquila, marca os últimos minutos da aula. Um uso do corpo. Um cansaço. Lídia apoia-se constantemente no quadro. Ouve as conversas. Aproveita os desdobramentos da aula, aquilo que a aula foi capaz de produzir. “Colhe” a aula. Uma boa aula, diz Lídia no início da autoconfrontação simples. Essa foi uma boa aula. Foi um cansaço bom! Lídia encerra a aula, encadeando-a com a próxima semana.

Ressonâncias da aula de Lídia. É inegável que o acesso ao ensino superior tornou-se uma mercadoria a ser consumida. Mas algo escapa em Lídia e na turma dessa aula-consumo. Havia mais em sala do que venda e compra. Parecia se constituir naquele espaço uma aprendizagem permeada pela alegria.

Romantismo? Otimismo exagerado? Apenas uma aula entre tantas? Apenas uma aula? Uma modo de tecer a aula de Lídia? Apenas dela? Ora, ousamos considerar que isso não é de Lídia, ao menos não de uma forma-sujeito-Lídia. Uma aula. Sim. Uma aula qualquer, em uma faculdade privada qualquer da Grande Vitória/ES, uma professora em atividade. E, nas salas ao lado, outros professores trabalham. Nas faculdades próximas, outros professores também em exercício.

Nessa aula, na aula da sala ao lado, nas aulas das salas das faculdades próximas, ao exercer as atividades docentes, corporificam-se práticas de si (FOUCAULT, 2006a) que não se reduzem às práticas de dominação, nas quais “[...] as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, se encontram bloqueadas e cristalizadas” (FOUCAULT, 2004, p. 266).

Entre técnicas panópticas, docentes encontram-se em ato. Entre codificação de seus fazeres, entre as modulações de suas aulas, entre exigências e esquemas de vigilância, constituem-se modos de habitar as aulas.

Entre as técnicas de governos dos vivos, as práticas de si encontram-se em decurso. As atividades docentes configuram-se entre práticas de dominação e exercícios de liberdade (FOUCAULT, 2006a). E nessas relações as questões de poder e questão das estratégias de liberdade estão em uma espécie de jogo, compõem uma espécie de drama, nos quais os enredos ainda não estão definidos, mas apontam em uma direção ético-política.

Uma aposta em uma vida que não cabe nos quadros. Uma atividade em Lídia (e na própria atividade da pesquisa) de colocar-se em busca de um pensamento-artista (BERGSON, 2005; DELEUZE, 1992), para além de um pensamento-artesão.

Entre as técnicas de dominação, há um exercício, há uma relação de cuidado de si e dos outros. Uma fissura, uma constituição da vida como obra de arte? Mas e os professores-estátuas dos quais se lembra Lídia? Seria um acoplamento demasiado endurecido às regras de trabalho?

Podemos tomar o trabalho docente como atravessado pelo cuidado de si e do outro?

Na aula acompanhada há relações de poder-saber e exercícios de liberdade. Dando-lhe suporte uma instituição disciplinar que se liga a procedimentos biopolíticos, que demarca quem pode entrar, quem pode permanecer. Relações de poder que por vezes, muitas vezes, se constituem como prática de dominação, cujos alvos visam à submissão do corpo, não em termos de repressão, mas em termos de um aumento de utilidade; aliás, nas políticas estatais para a educação superior se faz viver (produzindo algumas universidades como centro de excelência) e se deixa morrer (a partir do momento que se produz um ensino de “segunda categoria”).

Entretanto, Foucault pode ser ainda mais potente nos auxiliando na análise da atividade docente, não apenas para reificar os mecanismos disciplinares e biopolíticos, via que sem dúvida pode ser seguida, mas

interessa-nos a potência das análises foucaultianas sobre as práticas de si, da constituição dos jogos de verdade e uma ética da existência.

Para isso, é fundamental uma análise do tempo presente, aquilo que somos e estamos a todo tempo reafirmando, e principalmente traçar recusas em relação ao que somos:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos [...] o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Portanto, analisar relações de poderes e a constituição de subjetividades territorializadas, em torno da individualização dos humanos e ao mesmo tempo suas totalizações, remete a um plano da arte de governar, aos exercícios de um sobre os outros, isto é, a ação de uns sobre o campo dos outros. Para Foucault (1995, p. 244) “[...] o modo de relação próprio ao poder não deveria ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária [...] - nem guerreiro nem jurídico [...]” e sim no governo de uns sobre a ação dos outros. Dessa maneira, poder e liberdade não se contradizem, é somente pela existência de homens “livres” que as ações sobre uma outra ação pode ser exercida, assim como se insurgir contra essa ação é sempre uma virtualidade. Há nessas relações de governanças incitações recíprocas, “[...] menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que uma provocação permanente” (FOUCAULT, 1995, p. 245).

Essas relações de poder são, portanto, móveis, reversíveis e instáveis. Certamente é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. Se um dos dois estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é

preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade (FOUCAULT, 2004, p. 276).

Analisar as atividades docentes, tendo como ferramenta analítica a vida como uma composição local e ao mesmo tempo global de relações em permanente provocação, como um terreno a todo tempo a se demarcar, via formas e relações de poder, e se desfazer, via processos desejan-tes de uma nova configuração: eis o desafio.

Há exercícios de provocações permanentes entre poder e liberdade estampados, a olhos vistos, nas IES privadas. Não são exclusivos delas. Esses jogos entre poder e liberdade atravessam de modo preciso as instituições bem delimitadas, pois essas relações assumem mecanismos elementares de tentativas de individualização e totalização (FOUCAULT, 1995).

Esses mecanismos fazem-se presentes, atualizam-se cotidianamente. Há lógicas reprodutoras nos estabelecimentos de ensino, restringindo a atuação em um campo de possíveis daqueles que habitam esse espaço (professores, alunos, diretores, faxineiros, auxiliares administrativos). Segundo Foucault (1995, p. 245), corre-se o risco de apenas conseguir ver nessas instituições “[...] modulações da lei e da coerção [...]”, que são processos “esfriados” das relações de poder e resistência.

Mas isso não impede a análise das relações de poder tecidas em um estabelecimento, pois as relações “esfriadas” enraízam-se em todas as formas de relação social. Mesmo em uma instituição escolar, no trabalho mais delimitado, por mais endurecida que as relações de poder possam se configurar, outras ações estão a produzir fissuras.

Pois, se é verdade que, no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades renitentes, não há relação de poder que implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venha a se sobrepor, a perder sua especificidade e a se confundir (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Na vibração da aula de Lídia, nos risos, na seriedade, na força, no brilho, no apoio no quadro, no uso dos pincéis, nas intervenções de Lídia e dos alunos, as relações de poder não se constituem apenas como relações de dominação. Há também exercícios de liberdade. Vigoram estratégias de lutas e relações de insubmissão.

Não que a sala seja um espaço protegido; é atravessada por relações de individuação e totalização; porém há uma virtualidade em divergir, pode-se ocupar a sala, fazê-la meio de expressão, compor entre alunos e professor um exercício afirmativo, que fissuram esses mecanismos.

No final dos anos 1970, Foucault, realizando cortes, saltos, reviravoltas, propõe realizar “[...] uma leitura ética em termos das práticas de si [...]” (GROS, 2006, p. 614), que colocam outras formas de relação consigo e com os outros, não necessariamente pautadas como submissão, sujeição a si (busca pela verdade sobre si mesmo) e ao outro (através de atos de obediência).

Foucault, por muitos críticos visto como o teórico do poder, da anulação dos sujeitos, investe na análise das práticas de si como uma liberação do sujeito, como menciona Gros (2006, p. 618): “[...] sujeito e verdade não estão articulados pelo exterior, nem por um poder que vem de baixo, mas por uma escolha irreduzível da existência [...]”; delineia-se um sujeito como diferente de sujeição, realçando uma dimensão consigo.

Em 1984, com a publicação de algum dos prometidos volumes de *História da Sexualidade*, Foucault (1988), em continuidade aos últimos cursos desenvolvidos na década de 1980, não traz a denúncia de uma sociedade da normalização, e sim com a emergência do sujeito, não constituído apenas por relações de poder e saber, mas, sobretudo, constituindo-se através de práticas regradas, de uma relação consigo.

Conforme Deleuze (1992, p. 120), Foucault não estava interessado, em seus últimos livros, nos gregos e cristãos, e complementa, “[...] é estúpido ver aí um retorno do sujeito, trata-se da constituição de modos de existência ou, como dizia Nietzsche, a invenção de novas possibilidades de vida. A existência não como sujeito, mas como obra de arte”:

Os gregos inventaram em política (e em outros campos) a relação de poder que governam homens livres. Por conseguinte, não basta que a força se exerça sobre outras forças, ou sofra o efeito de outras forças, também é preciso que ela se exerça sobre si mesma: será digno de governar os outros aquele que adquiriu domínio de si. Curvando sobre si a força, colocando a força numa relação consigo mesma, os gregos inventam a subjetivação. Não é mais o domínio das regras

codificadas do saber (relação entre formas), nem o das regras coercitivas do poder (relação de força com outras forças), são regras de algum modo facultativas (relação a si): o melhor será aquele que exercer um poder sobre si mesmo. Os gregos inventam o modo de existência estético. É isso a subjetivação: dar curvatura a linha, fazer com que retorne sobre si mesma [...]. O que Foucault diz é que só podemos evitar a morte e a loucura se fizermos da existência um “modo”, uma “arte” (DELEUZE, 1992, p. 140).

A existência como estética, como uma relação artística consigo, vincula-se ao sentido ético, como saber conduzir-se adequadamente. Existência estética e ética, como sujeito da ação reta, mais do que um sujeito de conhecimentos verdadeiros. A relação do sujeito com a verdade, em Foucault, não estaria em dizer a verdade sobre si mesmo, isso só foi tardiamente colocado no ocidente; para os gregos essa relação se dá como uma verdade etopoética, uma verdade imanente, “[...] que pode ser lida na tramas dos atos realizados e das posturas corporais, do que decifrada no interior da consciência” (GROS, 2006, p. 641). Não se trata, pois, de dizer a verdade, mas fazê-la convergir em um princípio ativo e permanente, em uma razão de viver.

É preciso ocupar-se consigo, tornar e retornar sobre si, recomendavam os gregos, pois nesse constante exercício, ao contrário de submissão, se asseguraria um exercício da liberdade. E nisso não há uma política de privatização da vida. Ao contrário, trata-se de uma publicização.

E não é disso que trata a Clínica atividade? Um exercício singular e coletivo no trabalho? Clot (2006) propõe que há necessidade de composição de um estilo que expanda o gênero profissional, como um espaço de liberdade, de insubmissão; uma aposta nesses jogos de relações de poder e exercícios éticos e estéticos incorporados pelos sujeitos que trabalham.

Ao colocar-se na aula de Lídia, e escutar a autoconfrontação simples, delineamos essa direção ética e estética atualizada nos processos de estilização em Lídia.

Questão crucial no contemporâneo: produzir um trabalho, em uma sociedade em que o poder é “[...] expresso como um controle que se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população-e ao

mesmo tempo através da totalidade das relações sociais” (NEGRI; HARDT, 2001, p. 43-44). De que modos resistir aos processos de intensificação e maximização de redes flexíveis e flutuantes do trabalho? Ora, ocupando as próprias redes, forçando-as, pois carregam contraditoriamente a potência à divergência, na medida em que se sustentam na comunicação e na cooperação (NEGRI; HARDT; 2005).

Desse modo, tomar a atividade docente, em sua capacidade de criar, gestar, produzir mundos, singular e coletivamente aposta na potência de uma vida, de um trabalho, atravessados pelo cuidado, por uma estética da existência (FOUCAULT, 2002).

Referências

- BARROS, M. E. B.; FONSECA, T. M. G. (2009). *Entre prescrições e singularizações: o trabalho em vias da criação*. Texto inédito.
- BERGSON, H. (2005). *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes.
- CLOT, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CLOT, Y. (2001). Clínica da atividade, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhares Barker. Revisão de Cláudia Osório. *Le Journal de Psychologes*, Paris, n. 165, mar.
- DELEUZE, G. (1992). *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. (1997). *Mil platôs*. São Paulo: Ed. 34. V. 4.
- FOUCAULT, M. (2006). *A hermenêutica dos sujeitos*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (2006a). *Ditos e escritos IV*. 2.Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- FOUCAULT, M. (2002). *História da sexualidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal. v. 1.
- FOUCAULT, M. (1995). O sujeito e o poder. In: Dreyfus e Rabinow. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense. p. 231-250.
- GROSS, F. (2006). Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes. p. 613-661.
- GUATTARI, F. (1987). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*, São Paulo: Brasiliense.

MAIA, M. A. B. (2006). *O corpo invisível do trabalho: cartografias dos processos de trabalho em saúde*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

NEGRI, A.; HARDT, M. (2001). *Império*. Rio de Janeiro: Record.

NEGRI, A.; HARDT, M. (2005). *Multidão*. Rio de Janeiro: Record.

NIETZSCHE, F. (2003). Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. Tradução de Néli C. de Melo Sobrinho. In: NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-RIO/Loyola.

SCHWARTZ, Y. (2002). Disciplina epistêmica, disciplina ergológica: paideia e politeia. *Proposições*, v. 13, n. 37, p. 126-149.

A produção da disciplina escolar história natural na década de 1930: os livros didáticos de Waldemiro Potsch para o ensino secundário¹

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) | mcfs@uerj.br

Sandra Escovedo Selles

Universidade Federal Fluminense (UFF) | escovedoselles@gmail.com

RESUMO

Este estudo trata da história da disciplina escolar História Natural e referencia-se nas perspectivas teórico-metodológicas da história das disciplinas escolares. Foi realizada a análise de três livros didáticos de História Natural para o ensino secundário, publicados nos anos 1930 e de autoria de um professor catedrático do Colégio Pedro II, Waldemiro Potsch. Nas obras foram priorizados conhecimentos de Zoologia e Botânica em relação à Mineralogia e Geologia, com pouco destaque para a Biologia Geral. Encontramos indícios da produção dos livros conforme seriação do ensino e programas oficiais. As referências a renomados cientistas e professores brasileiros reforçam o caráter nacionalista das obras e a busca por prestígio, evidenciando o círculo intelectual e científico da época.

Palavras-chave: Disciplinas escolares. Livros didáticos de História Natural. Professores autores. Ensino secundário. Ensino de Biologia.

ABSTRACT

This study deals with the history of the Natural History school subject and refers to the theoretical and methodological perspectives in the history of school subjects. Analysis was performed with three textbooks of Natural History for secondary education, published in 1930 and authored by a teacher of Colégio Pedro II, Waldemiro Potsch.

¹ Este artigo é uma versão revisada e modificada do trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de História da Educação em 2011.

In these books, Zoology and Botany have been prioritized in relation to Mineralogy and Geology, with little emphasis on General Biology. We found evidence of the production of books according to serial teaching and official programs. References to renowned Brazilian scientists and teachers reinforce the nationalist character of the books and the quest for prestige in the intellectual and scientific circle of that time. **Keywords:** School subjects. Natural History textbooks. Teachers/authors. Secondary education. Biology teaching.

Até o final do século XIX, o termo disciplina referia-se, no uso escolar, à vigilância e repressão de condutas inadequadas. No final do século XIX e início do século XX as ideias de ginástica intelectual e de disciplinarização do corpo e do conhecimento trazem novo significado a esta palavra. Somente após a I Guerra Mundial, quando a necessidade de uma educação científica se contrapõe ao ensino das humanidades clássicas, é que se torna importante o uso de um termo genérico - disciplina escolar, que classifica as matérias de ensino (CHERVEL, 1990).

Para este autor, a disciplina escolar é uma combinação de um ensino de exposição, de exercícios, de práticas de incitação e de motivação e de um conjunto de testes, provas e exames que a conformam e legitimam. Ele assinala a singularidade das disciplinas escolares e auxilia-nos a compreender a escola como espaço de produção de saberes e não apenas como local de simplificação dos saberes das ciências de referência:

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

As reflexões de Chervel contribuem para o reconhecimento dos processos escolares de produção disciplinar. A singularidade da escola na produção de “matérias de ensino” - definidas por Juliá (2002) tanto por suas finalidades como por seus conteúdos - também é compartilhada por este último autor, enfatizando-a como resultado das mudanças de foco sobre a história das disciplinas escolares:

A história dos conteúdos de ensino foi concebida durante muito tempo como um processo de transmissão direta de saberes construídos fora da escola: esta última, entendida nesse caso como um instrumento neutro e passivo, tem funcionado como um filtro de simplificação onde as ciências de referência depositam suas escórias, deixando passar apenas o essencial. Tratava-se de uma “vulgarização” para uso dos cérebros infantis, receptáculos ou cera mole pronta para receber uma marca de impressão (JULIÁ, 2002, p.38-39).

A partir da compreensão de que os conhecimentos legitimados na escola são resultantes de disputas e tensões em campos distintos, Chervel (1990) e Juliá (2001, 2002) consideram que as disciplinas escolares não são a vulgarização nem a adaptação das ciências de referência, mas sim uma construção específica da escola. Ampliando tais sentidos, autores como Santos (1990) defendem que as mudanças curriculares ocorridas nas disciplinas são condicionadas por fatores externos, como estrutura política, econômica e social, e por fatores internos, como a emergência de grupos de liderança, a implantação de centros acadêmicos de prestígio, o nível de organização dos profissionais e das publicações na área dentro de uma perspectiva sócio-histórica. A estes fatores, acrescentem-se as dinâmicas sócio-políticas que envolvem a organização escolar nas decisões curriculares.

Para Goodson (1997) é preciso compreender os padrões de estabilidade e mudança relativos às disciplinas escolares - ou seja, processos sócio-históricos que as atravessam não somente no interior da escola como fora dela, os quais tanto concorrem para sua conservação quanto para sua modificação. Para o autor, são necessários modelos de análise que procurem examinar “os assuntos internos em paralelo com as relações externas” (ibid., p. 30), pois a estabilidade nas disciplinas escolares também pode resultar de conflitos no interior das comunidades disciplinares ou destas com grupos externos, levando a mudanças que não se mantiveram ao longo do tempo, não sendo esta estabilidade decorrente de uma ausência de transformações. Ele ressalta que as disciplinas escolares são organizadas a partir de disputas e negociações travadas por grupos heterogêneos cujos membros não comungam dos mesmos valores, definição de papéis e interesses e que estão envolvidos em lutas políticas por recursos e poder (idem, 1995). Assim, entende-se a importância de compreender os

valores e interesses dos sujeitos e grupos sociais envolvidos na elaboração e circulação de ideias relacionadas ao currículo escolar, assim como as possibilidades de circulação dos discursos nas redes de influência.

Tomando como base o caráter criativo da escola defendido por Chervel (1990) e Juliá (2001, 2002) e as contribuições de Goodson (1995, 1997) e Santos (1990), que reafirmam o papel da relação da escola com fatores sócio-históricos de ordem mais ampla, as investigações na história das disciplinas escolares buscam compreender como se originam e constituem as diferentes disciplinas, através das tendências e transformações que ocorreram na produção de saberes e organização curricular. Relacionam-se, assim, com questões formuladas pelos historiadores da educação no Brasil, particularmente após a democratização do ensino secundário na década de 1960.

No que diz respeito à interpretação e análise das fontes que sustentam o estudo da história das disciplinas, Goodson (1995, p. 210) considera o currículo escrito “um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. Bittencourt (2003) reconhece que as pesquisas sobre o conhecimento produzido pelas disciplinas escolares têm levado a uma melhor compreensão de seus componentes, como os objetivos, conteúdos explícitos e os conteúdos pedagógicos, sendo os livros didáticos uma das fontes mais usadas nas investigações. Entretanto, o uso desta fonte apresenta limitações, como, por exemplo, levantar em quais instituições de ensino os livros foram adotados e como foram utilizados. Choppin alerta-nos para que a definição e categorização do livro didático atendam à problemática científica em que se situam:

Como todo objeto de pesquisa, o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual: não pode então ter uma definição única. É, ao contrário, indispensável explicitar os critérios que presidem esta elaboração conceitual, porque uma das principais insuficiências - muitas vezes denunciadas - da pesquisa histórica sobre os manuais escolares, e especialmente da pesquisa comparada, reside sempre, como assinala ainda recentemente Annie Bruter, “no caráter de alguma forma *natural*, a-histórico, dos manuais escolares aos olhos de muitos historiadores” (CHOPPIN, 2009, p. 74-75).

Chervel (1990) também adverte para não considerarmos os documentos oficiais como a expressão da realidade escolar. Ele afirma que um documento oficial geralmente é produzido para “corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade” (ibid., p. 190) e que

[...] as finalidades de ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinamentos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades “reais” (CHERVEL, 1990, p. 189).

Ampliar o diálogo com as fontes desafia o estudo das disciplinas escolares, evidenciando as especificidades dos diferentes objetos de estudo. Juliá (2001) considera necessário o estudo do recrutamento docente, de seus saberes e *habitus*, e neste caso um estudo de longa duração possibilitaria uma melhor aproximação à compreensão da estabilidade e da mudança. Goodson (1988) defende a necessidade de métodos que permitam abranger tanto as atividades e experiências individuais como aquelas de grupos sociais e sugere o uso de dados das histórias de vida para “explorar a interseção entre biografia, história e estrutura em consideração especificamente no currículo do ensino secundário” (ibid., p. 61).

Este estudo tem como tema a construção sócio-histórica da disciplina escolar História Natural, a partir da análise de materiais utilizados em práticas educativas em dado momento histórico. Tomamos como principal fonte uma coleção de três livros didáticos publicados nos anos 1930, de autoria de um professor de renomada instituição de ensino na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal: o professor catedrático de História Natural no Externato do Colégio Pedro II, Waldemiro Alves Potsch. Apoiamo-nos também na legislação, programas de ensino, Relatórios de Diretores e Atas da Congregação do Colégio Pedro II.

Quando nos voltamos para a trajetória da disciplina escolar História Natural, não podemos deixar de atentar para o fato de que, no século XX, ela foi substituída pela Biologia. Neste sentido, embora não estejamos nos ocupando da disciplina escolar Biologia neste artigo, é importante assinalar que não se trata de disciplina análoga à História Natural e apresenta diferenças significativas na seleção e organização dos conhecimentos.

Além disso, não pretendemos equiparar a Biologia Geral, constante no curso complementar do ensino secundário conforme o Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931², à disciplina escolar Biologia consolidada no currículo escolar nos anos 1960.

Algumas considerações sobre a história das disciplinas escolares História Natural e Biologia em países anglo-saxões

Os estudos encontrados na literatura sobre as disciplinas escolares História Natural e Biologia realizaram-se particularmente em países anglo-saxões (TRACEY, 1962; GOODSON, 1995; ROSENTHAL, BYBEE, 1987). É destas análises que advêm algumas interpretações que fertilizam o entendimento das disciplinas análogas no Brasil (SELLES, FERREIRA, 2005; FERREIRA, SELLES, 2008; CASSAB et al, 2012). Um destes estudos examina o esforço de legitimação da disciplina Biologia em escolas inglesas entre 1900-1960, utilizando como fonte empírica os registros de matrícula dos alunos para relacionar a progressão da inscrição nesta disciplina com o seu lugar no currículo escolar (TRACEY, 1962). O autor analisa os fatores sociais e econômicos, tais como a utilidade crescente do aprendizado para a Pesca, a Agricultura, a Silvicultura e a Medicina, que concorreram para o aumento da popularidade e prestígio da disciplina escolar Biologia, substituindo a Botânica e a Zoologia, que integravam o currículo escolar como disciplinas isoladas.

Também nas escolas norte-americanas, antes do aparecimento da Biologia escolar de caráter unificado, a Botânica e a Zoologia eram disciplinas separadas e a Fisiologia Humana gozava de grande importância. Estas foram precedidas por outra disciplina mais geral denominada História Natural. Entretanto, no primeiro quartel do século XX, a Fisiologia Humana apresentou declínio em sua popularidade, e com isso a Biologia, considerada

² Pelo Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931, o ensino secundário foi dividido em dois cursos seriados: um fundamental, com cinco anos, e outro complementar, com dois anos. No ciclo fundamental a disciplina Ciências Físicas e Naturais era oferecida na 1ª e 2ª séries e a disciplina História Natural na 3ª, 4ª e 5ª séries. O ciclo complementar seria obrigatório para os candidatos à matrícula em estabelecimentos de ensino superior. Aqueles que pretendiam ingressar no curso jurídico cursavam a disciplina Biologia Geral na 1ª série e os candidatos aos cursos superiores de Medicina, Odontologia e Farmácia ou de Engenharia e Arquitetura cursavam a disciplina História Natural na 1ª e 2ª séries do complementar (ROMANELLI, 2007).

uma disciplina científica experimental rigorosa e de elevado prestígio, teve a oportunidade de se fortalecer no currículo do ensino secundário (ROSENTHAL, BYBEE, 1987). Neste período, nos Estados Unidos o quadro social se alterava com o afluxo de imigrantes, a ampliação da industrialização e novas demandas de escolaridade, modificando a composição do corpo discente e suas possibilidades de inclusão social.

Esta mudança no público escolar teve influências na reorganização curricular dos conteúdos biológicos, provocando a necessidade de ajustes de caráter utilitário como resposta aos questionamentos do caráter acadêmico do ensino das disciplinas. Estes fatores, associados aos que se referiam à ampliação do prestígio da Biologia frente às outras ciências - por meio de refinamento conceitual e metodológico em torno da teoria evolutiva na metade do século XX - concorreram para que a Biologia passasse de uma posição secundária no currículo escolar para uma posição central na preparação dos alunos para o ingresso em cursos e atividades relacionadas às áreas biológicas. Por sua vez, as universidades tiveram grande influência neste processo, contribuindo por meio da formação de professores, do estabelecimento da Biologia como disciplina preparatória para a admissão em cursos universitários, da elaboração dos manuais escolares e dos avanços científicos (ROSENTHAL, BYBEE, 1987). Tais estudos ilustram os embates em países de língua inglesa nas décadas de 1930-1950, que contribuíram para definir a disciplina escolar Biologia.

No Brasil, a História Natural esteve presente nos currículos do Colégio Pedro II nos séculos XIX e XX e abrangeu principalmente os ramos da Zoologia, Botânica, Geologia e Mineralogia. Na reforma de Benjamin Constant³, promulgada em 1890, foi incluída uma cadeira denominada Biologia no currículo escolar⁴, constituindo-se em uma marca das mudanças advindas com a República. A Biologia foi uma ciência que ganhou destaque na República brasileira através da filosofia positivista de Augusto Comte. Entretanto, com a morte de Benjamin Constant em 1891, nem todas as mudanças por ele propostas foram efetivadas. A Biologia não foi incluída nos programas

³ Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1833 - 1891) formou-se em Engenharia pela Escola Militar e foi professor de Matemática em diversas instituições de ensino, como as Escolas Militar e Normal. Adepto e divulgador da filosofia positivista, com a instauração da República no Brasil foi nomeado Ministro da Guerra e depois Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos no governo provisório (LEMOS, 1997).

⁴ Cf. Decreto N. 981 - de 8 de novembro de 1890, que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (BRASIL, 1890).

de ensino de 1892, 1893 ou 1895 no Colégio Pedro II, tendo sido o programa de 1896 o primeiro a apresentar uma matéria com esta denominação, assim permanecendo nos programas para os anos de 1897 e 1898. Nestes três programas os conteúdos de Geologia e Mineralogia foram associados à Meteorologia, matéria de ensino distinta da História Natural. No programa de 1899 não constava a Biologia como uma das matérias de ensino. Paula Lopes, professor catedrático nomeado para a cadeira de História Natural no Colégio Pedro II desde o final do século XIX até a década de 1920, ocupou-se, segundo Lorenz (2010), do ensino de Biologia nesta instituição, mesmo depois de esta matéria não constar mais dos programas, e foi autor do livro *Elementos de Biologia*, publicado em 1911.

É possível identificar conteúdos da Biologia presentes em programas de ensino do Colégio Pedro II, do final do século XIX à primeira metade do século XX, mesmo quando não existe uma matéria com tal denominação. Entretanto, afirmar a existência da disciplina escolar Biologia neste período requer maior aprofundamento investigativo. A consolidação da disciplina Biologia no currículo escolar ocorreu nos anos 1960, mantendo esta denominação até os dias atuais no ensino médio. Particularmente, a análise de que nos ocupamos neste texto requer que focalizemos a disciplina escolar História Natural na década de 1930, quando a coleção dos compêndios de Waldemiro Potsch foi produzida.

A disciplina escolar na década de 1930: entre livros e programas de ensino do Colégio Pedro II

Até o final dos anos 1920 predominou o sistema de preparatórios e de exames parcelados para o ingresso nos cursos superiores, havendo pouca procura pelo currículo seriado no ensino secundário. A reforma Rocha Vaz em 1925 tentou dar fim ao sistema de preparatórios, aparentemente sem sucesso, uma vez que no art. 80 do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 encontra-se referência à sua existência em 1929 (ROMANELLI, 2007).

Em 1931, Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, empreendeu uma reforma que se efetivou por uma série de decretos, indicando a ação do Estado para a elaboração de um currículo nacional. A organização do ensino secundário foi disposta pelo Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e depois consolidada pelo Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932, sendo o ensino secundário dividido em dois cursos seriados

- um fundamental e outro complementar. No ciclo fundamental havia a disciplina História Natural na 3ª, 4ª e 5ª séries. O ciclo complementar seria obrigatório para os candidatos ao ingresso em estabelecimentos de ensino superior: os aspirantes ao curso jurídico deveriam cursar Biologia Geral na 1ª série e os candidatos aos cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia ou de Engenharia e Arquitetura cursariam a disciplina História Natural na 1ª e 2ª séries (BRASIL, 1931; BRASIL, 1932). A reforma de 1931, além de distribuir de maneira mais equilibrada as matérias literárias e científicas, estabeleceu os estudos regulares, o currículo seriado e a frequência obrigatória, aumentando a demanda por professores secundários, principalmente em instituições particulares de ensino (ROMANELLI, 2007; SOUZA, 2008).

Até o início do século XX no Brasil, os professores do ensino secundário eram autodidatas como profissionais da educação. A formação em curso superior e a especialização para lecionar uma única disciplina foram um processo longo, que ganhou força a partir da reforma de 1931 e da criação das Faculdades de Filosofia, ao instituir a formação pedagógica para este nível de ensino. Profissionais liberais, como médicos, engenheiros e advogados, continuaram a exercer a função docente nas escolas, mesmo após a implantação de cursos de formação docente para o magistério secundário nas universidades.

Quanto à elaboração dos programas curriculares, a partir da reforma de 1931 esta atribuição passou do Colégio Pedro II e ginásios equiparados para comissões designadas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, transferindo para este Ministério a ênfase na centralização do sistema educacional⁵. Os programas elaborados pelas comissões deveriam ser utilizados em todos os estabelecimentos de ensino secundário no país (VECHIA, LORENZ, 1998). Somente em 1951 a sua formulação volta a ser competência dos professores do Colégio Pedro II:

Antes de 1931, eram o Colégio Pedro II, estabelecimento padrão, mantido pela União na capital da República, e os ginásios estaduais, equiparados, que elaboravam esses programas.

⁵ De acordo com o Art. 10 do Decreto n. 19.890 de 1931, os programas e as instruções metodológicas do ensino secundário passaram a ser elaborados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e seriam revistos a cada três anos por comissão designada pelo ministro. Para esta comissão seriam enviadas as propostas da Congregação do Colégio Pedro II.

A reforma de 1931 (Francisco de Campos) transfere essa competência a comissões de professores escolhidas pelo ministro da Educação.

Recentemente, reconferiu-se ao Colégio Pedro II a prerrogativa de elaborar os seus próprios programas e depois (Portaria Ministerial nº 966, de 2/10/1951) foi a adoção destes programas estendida ao país, ficando os planos de seu desenvolvimento a cargo da Congregação do Colégio Pedro II. (MEC/INEP, 1955, p.43)

A perda do *status* do Colégio na formulação dos programas nas reformas curriculares do ensino secundário nas décadas de 1930 e 40 gerou movimento dos professores catedráticos na Congregação do Colégio para recuperar a autonomia e o prestígio⁶, o que efetivamente só ocorreu nos anos 1950, sendo depois perdido definitivamente com a Lei 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, que não prescreveu um currículo rígido e fixo para todo o território nacional⁷.

Os programas da disciplina História Natural, expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública em portaria de junho de 1931, abordavam conteúdos de Botânica, Zoologia, Mineralogia e Geologia na 3^a, 4^a e 5^a séries e também de História da Terra na 5^a série. Em 1934 os programas do Colégio Pedro II em vigor na 3^a e 4^a séries foram os expedidos pelo Ministério de Educação e Saúde em 1931. Entretanto, na 5^a série vigoraram os programas aprovados pela Congregação do Colégio para o ano de 1930 e não os oficiais (COLÉGIO PEDRO II, 1934, p. 57-61).

No Colégio Pedro II, nos programas de ensino da disciplina História Natural para o ano de 1930, foram recomendados os seguintes livros didáticos: para o 4^o e 5^o anos *Botânica Elementar* e *Zoologia Elementar*, ambos de autoria de Lafayette Rodrigues Pereira, e *Elementos de mineralogia e Geologia*, de autoria de Ruy de Lima e Silva e Waldemiro Potsch (COLLEGIO PEDRO II, 1930, p.64 e 67). No programa de 1934 os compêndios de História Natural, listados como “adotados ou recomendados

⁶ Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II. Livro 8. 1934-1946.

⁷ Na reforma Francisco Campos, a expedição e a revisão dos programas de ensino e das instruções metodológicas já estavam a cargo da comissão designada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, o que incluía as propostas do Colégio Pedro II. Já a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 não faz nenhuma referência especial ao Colégio Pedro II (FERREIRA, 2005).

pelos professores do Colégio Pedro II e pelos mais notáveis estabelecimentos particulares” (COLÉGIO PEDRO II, 1934, p.103) na 3ª série foram: *Botânica Elementar* e *Zoologia Elementar*, ambos de autoria de Lafayette Rodrigues Pereira, *História Natural, 3ª série* de W. Potsch e *Elementos de Mineralogia e Geologia*, de autoria de Lima e Silva - Potsch. Na 4ª série foram recomendados: *Botânica Elementar* e *Zoologia Elementar*, de Lafayette R. Pereira, e *História Natural, Botânica, 4ª série*, de W. Potsch. Não foi encontrada indicação de livros para a disciplina História Natural na 5ª série (COLÉGIO PEDRO II, 1934, p. 104-105). Waldemiro Alves Potsch e Lafayette Rodrigues Pereira foram professores catedráticos de História Natural do Colégio Pedro II, ambos aprovados em concurso realizado em 1918, e Ruy de Lima e Silva foi professor de Mineralogia da Escola Politécnica. Atentando para os livros indicados nos programas do Colégio Pedro II acima referidos, constatamos que as obras eram de autoria ou coautoria de professores deste Colégio e que após a reforma de 1931 foram indicados novos livros de Waldemiro Potsch - os compêndios de História Natural selecionados para exame neste trabalho.

Waldemiro Alves Potsch (1892-1968): a carreira no Colégio Pedro II e sua produção de livros didáticos

Waldemiro Alves Potsch estudou em um conceituado estabelecimento de ensino secundário - o seminário da Congregação da Missão, Colégio do Caraça⁸ - e diplomou-se em curso superior de Medicina. Iniciou sua carreira no Colégio Pedro II como professor, tendo sido nomeado em maio de 1917 para reger as aulas de Geografia em turma suplementar do 1º ano do Externato. Inscreveu-se em outubro do mesmo ano no concurso para o provimento do cargo de professor substituto da cadeira de História Natural (LAET, 1918). Este concurso foi realizado em 1918 e no primeiro lugar foi aprovado Lafayette Rodrigues Pereira, ex-aluno do Colégio, empossado como professor catedrático de História Natural no Internato no mesmo ano. Waldemiro Potsch foi classificado em segundo lugar e, como professor substituto, lecionou História Natural no 4º ano em 1919 e também Português

⁸ Segundo depoimento da professora Maria Conceição Potsch em 8 de setembro de 2008 à pesquisadora Mariana Cassab (cf. CASSAB, 2011, p. 188).

no 1º e 2º anos em 1923 (LAET, 1924), tomando posse na cadeira de História Natural no Externato do Colégio Pedro II em 1925. Desde a sua posse na cadeira de História Natural em 1925 até a década de 1960 participou da Congregação do Colégio Pedro II. Com vasta publicação de livros didáticos nos anos 1920 a 1970 (Quadro 1), a produção intelectual de Waldemiro Potsch está principalmente relacionada às disciplinas escolares História Natural e Ciências Físicas e Naturais, das quais foi professor na década de 1930 (DODSWORTH, 1934).

Quadro 1 - Relação dos principais livros didáticos de autoria do professor Waldemiro Potsch e respectivos coautores, editoras, edições e anos de publicação.

Título	Autores	Editora	Ed	Ano
<i>História natural ou o Brasil e suas riquezas/ O Brasil e suas riquezas. Brasílogia</i>	Waldemiro Potsch	Officinas Graphics Villas Boas	5ª	1924
		Livraria Francisco Alves	18ª	1942
		Fundação Alfredo Herculano Xavier Potsch	30ª	1960
		Fundação Alfredo Herculano Xavier Potsch	33ª	1966
<i>História Natural para 3ª série</i>	Waldemiro Potsch	Villas Bôas & Cia	1ª	1933
		Typ. d'A Encadernadora S.A.	2ª	1933
<i>História Natural para 4ª série</i>	Waldemiro Potsch	Est. Gráfico APOLLO	1ª	1934
		Est. Gráfico APOLLO	4ª	1937
<i>História Natural para 5ª série</i>	Waldemiro Potsch	A Encadernadora S.A.	1ª	1935
<i>Elementos de Mineralogia e Geologia</i>	Ruy de Lima e Silva e Waldemiro Potsch	Empreza de Publicações Brasileiras Livraria Francisco Alves	1ª	1922
			5ª	1938
<i>Botânica/ Compêndio de Botânica</i>	Waldemiro Potsch Waldemiro Potsch Waldemiro Potsch W. Potsch, Carlos Potsch e Karl Arens W. Potsch, Carlos Potsch e Karl Arens	Typ. d'A Encadernadora S.A. Livraria Francisco Alves Livraria Francisco Alves Fundação Alfredo Herculano Xavier Potsch Livraria Nobel S.A.	1ª	1933
			4ª	1951
			7ª	1957
			10ª	1966
			12ª	1972
<i>Zoologia</i>	Waldemiro Potsch (Col.: Paiva Marreca) Waldemiro Potsch Waldemiro Potsch Waldemiro Potsch Waldemiro Potsch	A Encadernadora S.A. Livraria Francisco Alves Livraria Francisco Alves Livraria Francisco Alves Livraria Francisco Alves	1ª	1936
			3ª	1947
			6ª	1952
			9ª	1956
			11ª	1957
<i>Compêndio de Biologia Geral</i>	Waldemiro Potsch e Paulo Potsch W. Potsch, P. Potsch e José Curvello de Mendonça W. Potsch e P. Potsch	Fundação Alfredo Herculano Xavier Potsch Fundação Alfredo Herculano Xavier Potsch Livraria Nobel S.A.	2ª	1963
			3ª	1965
			5ª	1970

Título	Autores	Editora	Ed	Ano
<i>Sciencias Physicas e Naturaes, 1ª série</i>	Ruy de Lima e Silva e Waldemiro Potsch	Typ. "A Encadernadora"	4ª	1933
<i>Sciencias Physicas e Naturaes, 2ª série</i>	Ruy de Lima e Silva e Waldemiro Potsch	A Encadernadora S. A.	5ª	1935
<i>Ciências Físicas e Biológicas - o Corpo Humano e a Saúde - 3ª série</i>	Waldemiro Potsch, Ayrton Gonçalves da Silva e Carlos Potsch	Editora Distribuidora de Livros Escolares	4ª 7ª	1966 1971
<i>Ciências Físicas e Biológicas: matéria e energia. A Natureza</i>	W. Potsch, Ayrton G. Silva e Carlos Potsch	Editora Pallas	4ª	1975
<i>Ciências Naturais - 3ª série</i>	Waldemiro Potsch	Fundação Alfredo Herculano Xavier Potsch	n/d	1961
<i>Ciências Naturais - 4ª série</i>	Waldemiro Potsch	Fundação Alfredo Herculano Xavier Potsch	n/d	1962
<i>Iniciação À Ciência. Primeira e segunda séries do Curso Ginásial.</i>	Waldemiro Potsch, Ayrton Gonçalves da Silva e Carlos Potsch	Livraria São José	n/d	1964

Legenda: Ed = Edição, n/d = edição não determinada.

A produção nacional de livros didáticos para o ensino secundário aumentou significativamente na década de 1930, em decorrência das mudanças introduzidas com a reforma educacional de 1931 e da crise de 1929, que tornou a importação de livros estrangeiros quase proibitiva. Este quadro foi distinto até as primeiras décadas do século XX, quando grande parte dos livros didáticos era importada da Europa (NUNES, 1993).

No prefácio da primeira edição do *Compêndio de Botânica*, Potsch (1933) atesta a falta de livros didáticos de autores brasileiros para o ensino de ciências até a década de 1920:

Ha pouco mais de um decennio os livros didacticos no Brasil, no que diz respeito ao ensino de sciencias nos cursos gymnasiaes, eram simples traducções de livros estrangeiros, mal adaptados ás nossas necessidades.

Aprendiam os alumnos a Zoologia, a Botânica, a Mineralogia e a Geologia, estudando Aubert, Langlebert, Lapparent, Caustier, etc., etc.

Uma benéfica e patriótica reacção operou-se, todavia, no espirito dos nossos professores, levando-os, não a combater os livros estrangeiros, mas á elaboração de compendios didacticos que melhor pudessem convir á cultura de nossos alumnos (POTSCH, 1933, p. V).

Entendendo que os prefácios apresentam elementos das intenções ideológicas e pedagógicas dos escritores, pois “permitem discernir os projetos conscientes - confessados, ou confessáveis - dos autores e medir a clivagem entre os princípios alegados e a aplicação que deles é feita no livro” (CHOPPIN, 2004, p.559), assinalamos que, nas palavras de W. Potsch, se manifesta a ênfase nacionalista na produção de livros para o curso secundário e se prenuncia a produção de outras obras didáticas nas décadas subsequentes.

Pela relação de obras apresentada é possível constatar que vários livros didáticos de autoria de Waldemiro Potsch voltados para o ensino secundário foram publicados principalmente a partir da década de 1930. Considerando ainda que ele era professor catedrático de História Natural e que teve vários de seus livros recomendados em programas de ensino do Colégio Pedro II, destaca-se a relevância da análise de suas obras didáticas para a compreensão das continuidades e mudanças na história da disciplina escolar História Natural.

A materialidade e os ramos do conhecimento nos compêndios de História Natural

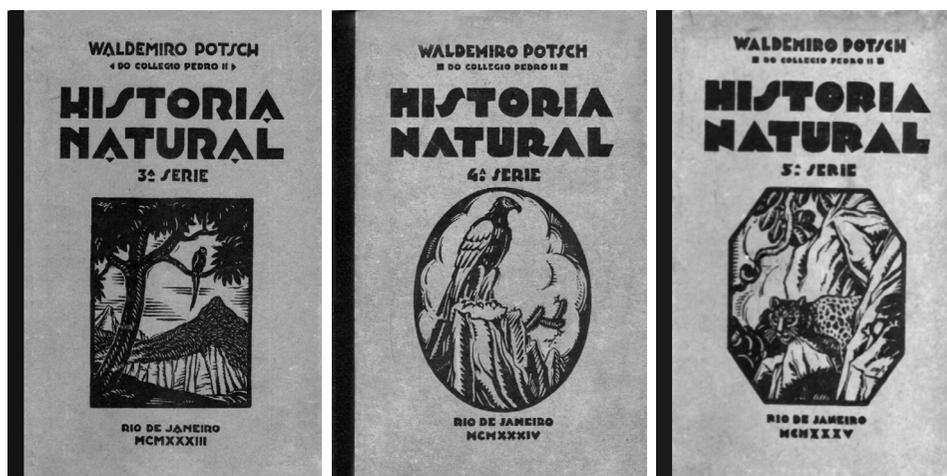
Os livros didáticos podem ser considerados como uma das fontes materializadas do conhecimento escolar produzido e selecionado por sujeitos ou grupos sociais em determinado contexto histórico, a partir do que foi considerado importante de ser ensinado. Estes livros veiculavam versões legitimadas e autorizadas da disciplina escolar e influenciavam as escolhas que os professores realizavam no contexto da prática.

Em 1933 o professor Waldemiro Potsch publicou pela Tipografia d'A Encadernadora S.A. o primeiro compêndio da série, intitulado *Historia*

NaturalPara 3ª Série (332 páginas); em 1934 pelo Est. Gráfico Apollo o segundo compêndio - *Historia NaturalPara 4ª Série* (428 páginas); e em 1935 pela Typ. d'A Encadernadora S.A. o terceiro livro - *Historia NaturalPara 5ª Série* (478 páginas). Como anteriormente referido, estas obras foram publicadas em um período de crescente produção nacional, em função da grande demanda de livros didáticos para o ensino secundário e da dificuldade na importação.

Os três volumes da coleção de compêndios de História Natural examinados têm formato 19 cm X 14 cm e apresentam capa cartonada. Na primeira capa constam o nome do autor e do Colégio Pedro II, o título da obra, cidade (Rio de Janeiro) e ano de publicação, além de desenhos diferentes de animais, como a onça-pintada, e de plantas em seus ambientes naturais (Figura 1). O texto, as imagens nas capas e a maioria daquelas existentes internamente foram impressos em tinta preta, e algumas imagens são coloridas. O número de imagens nos três volumes sugere a sua inclusão como recurso didático, com a finalidade de tornar mais atraente o uso do livro pelos alunos.

Figura 1. Capas dos três compêndios de *História Natural* indicados para a 3ª, 4ª e 5ª séries do ensino secundário, com formato 19 cm x 14 cm.



Fontes: *Historia NaturalPara 3ª Série*, Waldemiro Potsch, 1933; *Historia NaturalPara 4ª Série*, *idem*, 1934; *Historia NaturalPara 5ª Série*, *idem*, 1935.

Os três volumes são divididos em unidades e apresentam conteúdos de Botânica, Zoologia, Mineralogia e Geologia. O livro para a 5ª série apresenta também no final a História da Terra. No livro para a 3ª série cada uma das unidades está subdividida nominalmente em capítulos, e nos livros para a 4ª e 5ª séries cada unidade está subdividida em temas, sem a denominação de capítulos. Ao final das obras estão relacionados os temas tratados e respectivas páginas. Nenhum dos três exemplares contém exercícios.

O autor não escreveu instruções pedagógicas, ou seja, não se trata de manuais didáticos destinados a cursos de formação de professores. Nos frontispícios dos três livros há o nome do autor, com o destaque do pertencimento deste ao corpo docente do Colégio Pedro II, o nome do livro e a série à qual se destina, constando que a obra está “**rigorosamente de acordo** com o programa elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública” (grifos nossos), e também a edição, o ano e o nome e endereço da editora. Na obra destinada à quinta série foi incluído o programa da História Natural para a 5ª série elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. A relação de obras publicadas do autor também foi incluída nos três volumes.

Tanto a referência ao pertencimento de Waldemiro Potsch ao Colégio Pedro II quanto o destaque da pertinência das obras ao programa oficial podem ser compreendidos como uma tentativa de busca de legitimação e aceitação das obras por professores do ensino secundário de História Natural em geral. Tal interpretação parece ser reforçada nos prefácios das três obras examinadas quando o autor se dirige aos professores, tanto solicitando apoio como agradecendo as colaborações recebidas:

Dos professores que leccionam a materia espero a benevolencia com que receberam os outros modestissimos trabalhos, e ao mesmo tempo solicito com mais vivo e sincero empenho a sua valliosa colaboração, para que, apontando os defeitos, assignalando as falhas, possa o livro tornar-se digno do seu objectivo (POTSCH, 1935, p. 5).

Esta interpretação encontra apoio em Bittencourt (2004) quando a autora sugere atenção para as informações encontradas nos prefácios,

prólogos, advertências e introduções dos livros didáticos, pois permitem perceber mensagens dos autores para professores, alunos e outros leitores.

Analizamos adiante alguns aspectos da materialidade e da organização dos conhecimentos em cada volume.

História Natural Para 3.^a série, 2^a edição, 1933

Este livro contém 332 páginas, com texto e 141 imagens, constituídas por desenhos e fotografias, a maioria impressa com tinta preta. O livro se inicia com os temas “Generalidades” e “Diferenciação entre animais e vegetais”, em nove páginas, como uma introdução às partes subsequentes. Os ramos da Botânica e Zoologia ocupam pouco mais da metade das páginas do livro, com 82 e 87 páginas, respectivamente; enquanto a Mineralogia é apresentada em 66 páginas e a Geologia em 74 páginas. Nas unidades de Botânica e Zoologia a maioria das imagens é de desenhos de plantas e animais ou suas partes. Na Geologia existem fotografias de fenômenos naturais, rochas, vulcões e ruínas de cidades, entre outras. Três imagens do aparelho circulatório humano foram impressos nas cores azul e vermelha (POTSCH, 1933, p. 137 a 139), para diferenciar o sangue venoso do sangue arterial. As imagens geológicas ilustradas por meio de fotografias sugerem que sua seleção teria motivações didáticas, assim como o uso de cores e de setas indicando a direção da circulação do sangue, uma vez que contribuem para a compreensão dos fenômenos e processos.

História Natural Para 4.^a série, 1^a edição, 1934

O livro contém 428 páginas, com texto e 286 imagens, constituídas por desenhos e fotografias, a maioria impressa com tinta preta e 22 imagens em tinta verde, ilustrando folhas das plantas. No início os temas “Caracteres dos seres vivos” e “Diferenciação entre animais e vegetais” são apresentados em 12 páginas como uma introdução às partes subsequentes. A Botânica e a Zoologia ocupam mais de 3/4 das páginas do livro, com 175 e 168 páginas, respectivamente; enquanto a Mineralogia é apresentada em 41 páginas e a Geologia em 20 páginas. Aparentemente o uso da cor e a qualidade da imagem parecem contribuir pouco para facilitar a compreensão do texto, uma vez que omitem detalhes que o

próprio autor destaca no texto escrito. Neste volume foram incluídas duas imagens coloridas representando árvores no ambiente, que ocupam o tamanho de uma página: o “ipê tabaco” (POTSCH, 1934, s.p.) e a “CASSIA LEPTAPHYLLA. LEG.” (POTSCH, 1934, s.p.). Quando o autor aborda a Nutrição dos Vegetais dentro da unidade de Botânica, são apresentadas demonstrações sobre a transpiração, sudação e fotossíntese nas plantas, tanto na parte textual como nos desenhos representando demonstrações experimentais que permitem a observação destes fenômenos. Algumas das fotografias referem-se a cientistas, naturalistas e professores de instituições de ensino ou pesquisa, aos quais nas legendas o autor faz menção, como: “Carlos Chagas, eminente cientista brasileiro” (ibid., p. 26), “Marcelo Malpighi, célebre naturalista italiano (1628-1694)” (ibid., p. 27); “A. F. Sampaio, professor de Botânica do Museu Nacional” (ibid., p. 149); “J. Barbosa Rodrigues, botânico brasileiro, falecido em 1909” (ibid., p. 162); “Oscar de Souza, professor de fisiologia da Faculdade de Medicina” (ibid., p. 319); “Ruy de Lima e Silva, professor de Mineralogia da Escola Politécnica” (p. 402), que foi autor de vários livros didáticos, inclusive com W. Potsch; “Everardo Backheuser, antigo professor de Mineralogia da Escola Politécnica” (ibid., p. 409), um dos fundadores em 1916 da Sociedade Brasileira de Ciências, atual Academia Brasileira de Ciências.

História Natural Para 5.^a série, 1^a edição, 1935

Este compêndio contém 478 páginas, com texto e 134 imagens, constituídas por desenhos e fotografias, todas impressas em tinta preta. A Zoologia tem grande destaque neste volume (183 páginas), seguida da Botânica (86 páginas), Geologia (71 páginas), Mineralogia (69 páginas) e História da Vida (53 páginas). Esta última unidade aparece apenas neste volume. A Zoologia e a Botânica ocupam mais da metade das páginas do livro e, diferentemente do livro anterior, nota-se a prevalência da Zoologia. É possível reconhecer que os conteúdos biológicos - Botânica e Zoologia - não somente neste livro, como também nos demais, superam em número de páginas os de Geologia e de Mineralogia. À semelhança do que ocorre no quarto volume, algumas das fotografias e desenhos referem-se a profissionais de destaque na área das ciências, aos quais nas legendas o autor faz menção. Na Botânica são quatro: “Martius, botânico que mais

contribuiu para o conhecimento de nossa flora” (POTSCH, 1935, p. 21), “Pe. Torrend, botânico e director da escola Agrícola da Bahia” (ibid., p. 28), “Professor Campos Porto, director do Jardim Botânico” (ibid., p. 35) e “Bernard de Jussieu, célebre botânico francez (1699-1777)” (ibid., p. 37). Na Zoologia também são quatro profissionais em destaque nas imagens: “Roquette Pinto, anthropologista brasileiro, director do Museu Nacional” (ibid., p. 119), “Benjamin Baptista, eminente anatomista brasileiro (falecido em 1934)” (ibid., p.122); “Oswaldo Cruz, o fundador do Instituto de Manguinhos (falecido)” (ibid., p. 133); “A. Cardoso Fontes, professor e director do Instituto Oswaldo Cruz, um dos expoentes da Cultura Brasileira” (ibid., p. 136).

Nas três obras examinadas foram priorizados conhecimentos de Zoologia e Botânica, e em segundo plano de Mineralogia e Geologia, concedendo pouco destaque à Biologia Geral. Os conhecimentos referentes à Fisiologia, Anatomia e Embriologia Animais estão reunidos na Zoologia e grande ênfase é dada à Anatomia e Fisiologia Humanas. Entretanto, a Fisiologia Humana não constitui nem uma unidade didática separada nestes livros, nem uma disciplina distinta no Colégio Pedro II, de certo modo diferindo do que ocorreu em países anglo-saxões no início do século XX (ROSENTHAL, BYBEE,1987). Também encontramos indícios de que Waldemiro Potsch tivesse a intenção de produzir uma coleção de livros de História Natural que estivesse de acordo com a seriação e os programas expedidos na reforma educacional de 1931, como, por exemplo, referências a conteúdos apresentados em volumes de séries anteriores: ao tratar do tecido epitelial (POTSCH, 1935, p. 258), o autor remete o leitor ao volume para a 4ª série (POTSCH, 1934). Os conteúdos reunidos nos livros de História Natural para a 3ª, 4ª e 5ª séries abrangem aqueles determinados nos programas elaborados pelo Ministério da Educação, embora não se restrinjam a eles, sendo também apresentados outros conteúdos que não estavam relacionados, como, por exemplo, sistemas cristalinos no livro para a 3ª série (POTSCH, 1933, p.205-206). As imagens apresentadas nos volumes para as 4ª e 5ª séries de renomados cientistas e professores de instituições superiores de ensino e pesquisa, entre eles vários brasileiros, reforçam o caráter nacionalista de suas obras e a busca por prestígio, evidenciando o círculo intelectual e científico da época.

Conclusões

Estes três compêndios foram produzidos para atender a uma nova demanda no ensino secundário com as mudanças provocadas pela reforma de 1931, com o estabelecimento dos estudos regulares, o currículo seriado e a frequência obrigatória. A posição social de Waldemiro Potsch como professor catedrático do Colégio Pedro II é ressaltada na capa e nos frontispícios dos livros. O destaque da pertinência ao programa oficial, apesar de o Colégio Pedro II ter adotado um programa diferente do oficial na 5ª série, são fortes indícios da intencionalidade do autor em uma maior difusão de suas obras em outros estabelecimentos de ensino e, provavelmente, de um retorno financeiro mais garantido. A busca de prestígio também pode ser identificada pelo uso de imagens e de referências a cientistas e professores renomados.

A predominância da Zoologia e Botânica nos compêndios auxilia-nos, por um lado, a compreender uma tradição que se estabilizou nas disciplinas escolares História Natural e Biologia. Por outro lado, faz-se necessário ampliar a investigação para compreender os mecanismos de estabilidade e mudança na construção sócio-histórica destas disciplinas e as relações que guardam com a formação de professores. Este aspecto parece encontrar respaldo tanto na formação de Waldemiro Potsch - e no papel que desempenhou na seleção dos conteúdos da disciplina escolar - quanto no papel assumido pelo livro didático no período de sua produção. Sabemos que, com formação médica, Waldemiro Potsch foi professor de Geografia, História Natural e Português, antes de ocupar a vaga de catedrático no Colégio Pedro II. Constituíam-se, por assim dizer, um generalista dotado de vasta cultura. Nas primeiras décadas do século XX era comum o professor do ensino secundário não ser um especialista, lecionando mais de uma disciplina. Para o professor polivalente, o livro didático pode ter sido a fonte do conhecimento escolar, ainda mais porque muitos livros foram produzidos a partir de anotações de aulas, compilações e cópias de outros livros (BITTENCOURT, 2008).

Considerando que os primeiros cursos superiores de formação de professores para o magistério secundário só surgiram no Brasil na década de 1930, é possível argumentar, a partir da análise dos livros de Potsch, que os autores de livros didáticos, através de suas obras, influenciaram o trabalho docente e, conseqüentemente, a produção da disciplina escolar

Biologia, tanto pela seleção e organização dos conhecimentos, como pelos métodos de ensino. A análise desta coleção de livros de História Natural reúne elementos sugestivos, que não somente permitem relacionar os processos de seleção dos conteúdos a tradições que se estabilizaram no interior da disciplina escolar, como compreendê-los em articulação com o papel dos livros didáticos e da formação docente.

Agradecimentos

As autoras agradecem o auxílio das funcionárias do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II na consulta ao acervo e o apoio recebido do CNPq.

Referências

Fontes primárias

BRASIL. *Decreto N. 981 - de 8 de novembro de 1890*. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. *Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

BRASIL. *Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932*. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

COLÉGIO PEDRO II. *Programas*. Rio de Janeiro: Gráfica Nacional Ed., 1934.

COLEGIO PEDRO II. *Programmas de ensino do Collegio Pedro II para o anno de 1930*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1930.

DODSWORTH, Henrique. *Relatório 1932-33*. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes, 1933.

LAET, Carlos. *Relatório concernente ao anno lectivo de 1917*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1918.

LAET, Carlos. *Relatório concernente ao ano lectivo de 1923*. Rio de Janeiro: Papelaria Americana, 1924.

Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II. Livro 8. 1934-1946. Documento manuscrito.

POTSCH, Waldemiro. *Compêndio de Botânica*. Rio de Janeiro: Typ. d'A Encadernadora S.A., 1933.

POTSCH, Waldemiro. *Historia Natural Para 3.^a Série*. Rio de Janeiro: Typ. d'A Encadernadora S.A., 1933, 2^a edição.

POTSCH, Waldemiro. *Historia Natural Para 4.^a Série*. Rio de Janeiro: Est. Gráfico APOLLO, 1934.

POTSCH, Waldemiro. *Historia Natural Para 5.^a Série*. Rio de Janeiro: Typ. d'A Encadernadora S.A., 1935.

Fontes secundárias

BITTENCOURT, CirceMaria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M.A.T. e RANZI, S.M.F. (Org.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BITTENCOURT, CirceMaria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. *Educação e Pesquisa*, v. 30, São Paulo, n. 3, set./dec. 2004, p. 475-491.

CASSAB, Mariana. *A emergência da disciplina biologia escolar (1961-1981): renovação e tradição*. 2011. 238 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CASSAB, Mariana; SELLES, Sandra Escovedo; SANTOS, Maria Cristina Ferreira; TAVARES, Daniele. Análise de compêndios didáticos: tensões entre forças de estabilidade e mudança na história da disciplina escolar Biologia (1963-1970). *Revista Teias* (UERJ Online), v. 14, p. 241-263, 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, Porto Alegre, 1990, p. 177-229.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v.30, São Paulo, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

FERREIRA, Márcia Serra; SELLES, Sandra Escovedo. Entrelaçamentos históricos das Ciências Biológicas com a disciplina escolar Biologia: investigando a versão azul do BSCS. In: PEREIRA, M.G.; AMORIM, A, C, R. (orgs.) *Ensino de Biologia: fios e desafios na construção de saberes*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 37-61.

GOODSON, Ivor F. *The Making of Curriculum: Collected Essays*. London: Falmer Press, 1988.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* n° 1, Campinas, jan./jun. 2001, p. 9-43.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A, C, & MACEDO, E. (Org.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LEMONS, Renato Luis do Couto Neto e. Benjamin Constant: biografia e explicação histórica. *Revista Estudos Históricos*, V. 10, n. 19, 1997, p. 67-81.

LORENZ, Karl Michael. *Ciência, Educação e Livros Didáticos do Século XIX. Os compêndios de Ciências Naturais do Colégio Pedro II*. Uberlândia: EDUFU, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *A Educação Secundária no Brasil*. Publicação n° 9. Companhia de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, 1955.

NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade*. Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca /1910-1935. Tese (Concurso para Professor Titular). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSENTHAL, D. B. & BYBEE, R. W. Emergency of the Biology curriculum: a science of life or a science of living? In: POPKEWITZ, T. *The Formation of School Subjects: the Struggle for Creating an American Institution*. London: Falmer Press, 1987. p. 123-144.

SANTOS, Lucíola C.C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas e análise. *Teoria e Educação*, n. 2, 1990. p. 21-29.

SELLES, Sandra Escovedo, FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO, M et al. (org.) *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, 2005. p. 50-62.

SOUZA, Rosa de Fátima. *História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX*. São Paulo: Cortez, 2008.

TRACEY, G. W. Biology - its struggle for recognition in English Schools during the period 1900-1960. *The School Science Review*, 93, 1962, p. 423-433.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. *Programas de ensino da escola secundária brasileira*. Curitiba: Ed. Autores, 1998.

Tendências de educação ambiental nas práticas empresariais: educação ambiental - empresas - educação

Carolina Messoria Bagnolo
Unicamp | carolina@cotil.unicamp.br

RESUMO

Considerando-se a crescente atuação empresarial no campo da educação, esta pesquisa objetiva analisar as tendências de Educação Ambiental praticadas pelas empresas no âmbito escolar. Trata-se de um estudo descritivo-analítico, de cunho qualitativo, baseado em dados coletados em três escolas municipais de Mogi-Guaçu (SP) que se envolveram em atividades vinculadas a três empresas da região. Foram analisadas as intervenções formativas e, ainda, os materiais didáticos distribuídos pelas empresas que atuam nestas escolas. Os dados obtidos foram analisados com base na categoria “tendências de Educação Ambiental praticadas pelas empresas”, usando como referencial teórico Amaral (2004). A análise dos resultados revelou uma educação ambiental adestradora, superficial, ocasional e coerente com os pressupostos da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Educação ambiental. Empresas. Educação.

ABSTRACT

Considering the increasing participation of enterprises in education, this research aims to analyze the trends in Environmental Education carried out by the companies in school scope. This work is based on analytical-descriptive studies, with a qualitative nature, based on data collected in three public schools in Mogi-Guaçu (São Paulo State) which got involved with activities connected to three companies from the region. The formative interventions and also the pedagogical material distributed by the partner companies were analyzed. The data obtained based on the category “trends on Environmental Education practiced by the companies”, using Amaral (2004) as theoretical reference. The analysis of the results revealed a superficial, occasional, dominant and coherent with the assumptions of a capitalist society.

Keywords: Environmental education. Companies. Education.

As organizações empresariais e a EA no mundo contemporâneo

Falar das organizações empresariais implica inseri-las dentro de um contexto social, político e histórico específico. É impossível haver esta desvinculação. E esse contexto é mutável nos três aspectos considerados. Assim, falar sobre as organizações e as relações sociais estabelecidas no mundo contemporâneo possui um sentido totalmente diferenciado de cinquenta anos atrás, e mais ainda quando pensamos em tempos mais remotos.

O fim das barreiras geográficas entre os países, o avanço significativo em ciência, tecnologia e educação, a velocidade de transmissão de informações, entre outros sintomas e determinantes do processo de globalização, fizeram com que as empresas, ao longo do século XX, aumentassem progressivamente o seu poder político, anteriormente concentrado nas mãos dos Estados-Nação.

Ao mesmo tempo, e neste sentido nos apoiamos em Freitas (2000), Giddens (1991) e Sennet (2006), os padrões sociais e culturais tradicionais são desintegrados e substituídos por novos: a dessacralização da vida, a emergência de novos papéis sexuais, o surgimento de novas relações sociais distanciadas pelo espaço e tempo, a crescente importância dos sistemas peritos¹, o declínio da ética do trabalho e o aumento do consumismo. Neste contexto, as certezas até então consolidadas pela tradição, edificadas sobre a religião, a família e o Estado se desmoronam, e uma crise de valores toma conta do imaginário social. Diante desse novo cenário, as organizações empresariais se remodelam, respondendo mais rapidamente às transformações sociais que outras instituições. De acordo com Freitas (2000), as empresas não só respondem com maior facilidade como também respondem de forma simbólica, via transformações na cultura organizacional. Essas decorrem da leitura que as organizações fazem do seu contexto empresarial, reelaborando estratégias que as auxiliem a atingir seus objetivos. Se há um mal-estar social, é necessário que se desenvolvam novos mecanismos de adaptação à nova realidade.

¹ “(...) sistemas peritos quero me referir a sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje” (GIDDENS, 1991, p.35).

É neste contexto que as organizações assumem um papel que outrora não possuíam. Encarnam o papel de ator central da sociedade, por meio do qual todas as relações sociais devem se organizar. Neste sentido, “pretendem ser o modelo de racionalidade, de transparência, de produtividade e de resultado que as demais instituições presentes no corpo social devem seguir” (FREITAS, 2000, p.9). Esse processo de revalorização das organizações empresariais se dá na esteira da consolidação do capitalismo enquanto modo de produção hegemônico, após a queda do muro de Berlim e o fim do mundo socialista. Este se reveste como a única via capaz de promover o desenvolvimento, legitimando o modelo neoliberal e subordinando as esferas da vida - social, política, cultural - à esfera econômica.

O Estado-Nação, marcado pelo estigma do “atraso” e da “falência”, favorece a abertura de um novo espaço, que será ocupado pelas empresas, que assumirão suas antigas responsabilidades e personificarão outras, respondendo e adaptando-se às necessidades do mundo contemporâneo. É importante notar que, diante do discurso da ausência do Estado, não só as empresas assumem esse papel, como também as organizações não-governamentais (ONG), movimentos sociais, entre outros. Baseando-se em Freitas (2000) e Gentili (1996), percebemos que diante das mudanças sociais, culturais e políticas, que levaram o Estado-Nação a perder suas bases de credibilidade e de atuação, as empresas assumem esse papel, atuando com um discurso pautado na ética, na transparência e, principalmente, na cidadania empresarial. De acordo com Saltman (2011, p.67), contudo,

A empresa aberta ao público e de capital privado, hoje, caracteriza-se como a instituição social mais poderosa, eclipsando a centralidade do poder sustentado historicamente pela Igreja e pelo Estado. Isso não quer dizer que a empresa tenha substituído completamente a Igreja ou o Estado como instituição ascendente e hegemônica. Porém, passou a dominar quase todo o campo social [...]. O imperativo capitalista do crescimento do lucro a qualquer custo, sendo a principal missão empresarial, é cada vez mais injetado em todos os domínios sociais - e seus efeitos sociais são sentidos em todo lugar.

Assim, os discursos referentes a ética, flexibilidade, responsabilidade, respeito ao ambiente passam a compor os novos traços da cultura das organizações, em especial as de grande porte e que possuem ligações

com o mercado internacional. Deixam de ser “preciosismos” e passam a ser considerados como “diferenciais competitivos”. Ou, ainda, valores sociais que serão vendidos como produto no mercado global envoltos na ideia da empresa socialmente responsável. A responsabilidade social empresarial (RSE), apesar de ser amplamente discutida, ainda carece de aprofundamento por parte da academia. Nesta pesquisa, utilizarei a definição do Instituto Ethos² (2003, [s.p]), que conceitua RSE como

[...] a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com as quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e a redução das desigualdades sociais.

Essa responsabilidade abraçada pelas organizações é, segundo o Instituto Ethos (2003), pautada em valores éticos que buscam integrar todos aqueles que, de alguma forma, colaboram no processo produtivo da empresa: os clientes, os fornecedores, a comunidade local, o governo, a gerência e os funcionários. Contudo, esse modelo nem sempre existiu. As ações empresariais de cunho social foram sempre pontuais, episódicas e heterogêneas, podendo-se classificá-las como filantropia.

Lima (2008), num estudo sobre a presença da RSE numa favela na cidade de São Paulo, aponta que atividades filantrópicas por parte das empresas sempre existiram. Na década de 1920 do século passado, já se debatia o papel das organizações empresariais na sociedade. Na época, nos EUA, as duzentas maiores empresas controlavam 50% da riqueza nacional. Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma tentativa de regulamentar as ações corporativas. Como mostram Cappellini e Giffoni (2007) e Lima (2008), houve uma sinergia que fez com que o lema da RSE adentrasse no campo dos negócios, fomentado pelas pressões políticas e pelas críticas aos negócios social e moralmente pouco benéficos. Nos anos 1960 e 1970 do século

² O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social é uma organização sem fins lucrativos, caracterizada como OSCIP (organização da sociedade civil de interesse público). (INSTITUTO ETHOS, 2012).

passado, mais especificamente nos EUA, intensificou-se a pressão para que o gerenciamento das empresas fosse politizado. Igrejas, comunidades, grupos vinculados à luta contra a Guerra do Vietnã, grupos que lutavam pelos direitos civis tornaram-se os novos vigilantes das práticas empresariais. Um exemplo emblemático foi o boicote da comunidade negra a uma linha de ônibus norte-americana, forçando a empresa prestadora de serviço a mudar sua atitude em relação aos direitos civis. Para Cappelini e Giffoni (2007), essas demandas e a capacidade de mobilização revelam que são amplos os interesses e são múltiplos os atores que se organizaram com o objetivo de controlar e vigiar o comportamento empresarial.

Diante deste cenário, devemos questionar: quando as empresas adentram o espaço escolar, dentro desta perspectiva de RSE, que concepções de sociedade, ambiente, política são transmitidas aos professores e alunos? Quando realizam atividades relacionadas à questão ambiental, que tendências de EA podem ser identificadas em suas práticas?

Tendências de EA

Fracalanza (2003), utilizando-se de uma classificação de Sorrentino (1997), destaca as principais correntes de EA: a) conservacionista, que organiza-se em torno da preocupação de conservar os recursos naturais, protegendo a flora e a fauna do contato humano e da degradação; b) educação ao ar livre, constituída por naturalistas, escoteiros, alpinistas e educadores, que defende as caminhadas ecológicas, o ecoturismo e o autoconhecimento em contato com a natureza; c) gestão ambiental, que tem interesse político, participa de movimentos sociais de defesa dos recursos naturais e de envolvimento das populações na resolução de problemas. Critica o sistema capitalista e o desenvolvimento predatório e sua lógica. Teve atuação importante durante a ditadura militar no Brasil e ainda hoje é atuante; d) economia ecológica inspirada no conceito de ecodesenvolvimento. É usada como modelo teórico-metodológico por diversos organismos e bancos internacionais.

Já Brügger (1994) delineia dois grandes modelos de EA. Um primeiro modelo seria aquele fornecido pelas ciências humanas e sociais, em que os fatores sócio-históricos se sobressaem aos fatores técnicos ou naturais da questão ambiental. Outro em que a problemática ambiental é tratada

exclusivamente sob a ótica das dimensões naturais e técnicas, negligenciando os fatores sociais e políticos.

Para Brügger (1994) esse segundo modelo, que denomina “adestramento ambiental”, tem prevalecido porque houve uma fragmentação do saber que empobreceu o diálogo entre as ciências humanas e as ciências naturais e exatas. Para essa autora, a ausência desse diálogo deve ser superada para que possamos dar conta da problemática ambiental.

Lima (2002) aprofunda essa caracterização, ao apontar duas tendências no vasto campo da EA: a conservadora e a emancipatória, entendendo estes dois opostos como “tipos ideais”, no sentido que Max Weber dá ao termo. A EA conservadora caracteriza-se, sinteticamente, por uma visão fragmentada e reducionista do ambiente, por uma leitura individualista e comportamentalista, além de uma despolitização do debate ambiental, em consonância com a banalização da noção de cidadania e participação social. Já a vertente emancipadora, para esse mesmo autor, caracteriza-se por uma visão que abarca a complexidade e a multidimensionalidade da questão ambiental, por meio de uma atitude crítica que tenha a democracia e a participação cidadã como pré-requisito da sustentabilidade (LIMA, 2002). Este autor também aponta uma terceira tendência, que ele denomina como conservadorismo dinâmico. Este conceito, também trabalhado por Guimarães (1998),

[...] opera por mudanças aparentes e parciais nas relações entre sociedade e o ambiente enquanto conserva o essencial. Na verdade, a própria racionalidade de sua ação apóia-se na ideia de antecipar mudanças cosméticas a fim de garantir que não haja mudanças. (LIMA, 2002, p.125).

Esta tendência da EA, na concepção de Lima (2002), torna-se um grande obstáculo para a transformação socioambiental, devido à sua ampla visibilidade na mídia e o uso da linguagem científica, que transmite uma visão objetiva da realidade. Usualmente se apresenta sob a égide do desenvolvimento sustentável.

Já Amaral (2004) resume as tendências em EA da seguinte forma: adestramento ambiental ou EA instrumental³; desenvolvimento sustentável;

³ O referido autor utiliza os dois termos, aparentemente como sinônimos.

ecologismo radical; crítica. A primeira tendência, de adestramento ambiental, advém do teor instrumental e pouco crítico da prática educativa. Tenta-se, nessa perspectiva, desenvolver posturas e atitudes ambientalmente corretas nos educandos, sem preocupar-se com os pressupostos sociais, políticos e econômicos. Há uma visão utilitarista, em que a ciência e a tecnologia estão a serviço da resolução dos problemas, assim como um antropocentrismo exacerbado, em que se desvalorizam as demais espécies do planeta, visto que a natureza, nesta perspectiva, deve estar subordinada aos seres humanos (AMARAL, 2004). Pode-se identificar uma similaridade entre essa tendência e aquela que Lima (2002) denominou de conservadora e a que Brügger (1994) denominou de adestradora.

A segunda tendência, do desenvolvimento sustentável, preconiza o equilíbrio entre ambiente e desenvolvimento econômico, sem que profundas transformações sociais, econômicas e políticas ocorram, o que se assemelha ao que Lima (2002) chama de conservadorismo dinâmico. Como mostra Amaral (2004, p.05), “nessa perspectiva, sociedade e cultura se pasteurizam e subordinam-se irremediavelmente à economia e aos interesses ambientais”. Da forma similar à primeira tendência, há uma visão antropocêntrica, porém atenuada, e uma certeza de que a ciência e a técnica trarão soluções para o problema ambiental.

O ecologismo radical, terceira tendência reconhecida por Amaral (2004, p.5), “preconiza uma transformação completa dos atuais padrões de relação entre ser humano e restante da natureza [...]”. Nessa tendência, em contraposição total às anteriores, a ciência e a técnica são as grandes culpadas pela crise que vivemos, assim como o capitalismo e suas formas de exploração. Para tanto, propõe uma ética preservacionista e um retrocesso total nos padrões atuais de civilização. Não se detecta nenhuma correspondência com as tendências apresentadas pelos autores anteriormente citados, a não ser o caráter utópico apresentado pelo conservacionismo analisado por Sorrentino (1997).

A tendência crítica aproxima-se do modelo emancipatório anunciado por Lima (2002), bem como do primeiro modelo apresentado por Brügger (1994). Tem como premissa a não dissociação entre EA e a educação em geral. Porém, admite que as demais tendências são modalidades de EA que consideram esta separação e que distorcem o ambiente nos currículos escolares. A tendência crítica faz restrições às demais tendências,

apontando equívocos, reducionismos e ingenuidades. Dentre suas principais objeções, destacam-se: o antropocentrismo, o utilitarismo, a fragmentação e o cientificismo exagerados; a individualização da responsabilidade ambiental; a subestimação das esferas política, social e econômica; a dissociação entre a crise ambiental e o modo de produção capitalista (AMARAL, 2004). A tendência crítica, de acordo com o referido autor, não considera a EA como um conteúdo dissociado da educação. De acordo com este autor, a tendência crítica

[...] admite que as outras tendências, em virtude de suas premissas e características, configuram-se em modalidades de educação ambiental que fazem tal distinção e que ocultam e/ou distorcem o ambiente nos currículos escolares (AMARAL, 2004, p.7).

Amaral (2004), para superar a tendência instrumental da EA que predomina nas escolas brasileiras, e suas derivações em termos de desenvolvimento sustentável, sintetiza algumas propostas metodológicas que podem ser alinhadas com o pensamento crítico, destacadas a seguir: a utilização de critérios de relevância social e cultural na seleção de conteúdos; a incorporação do cotidiano do aluno e de seus conhecimentos prévios; a centralização do processo de ensino-aprendizagem no estudo dos fenômenos, para posteriormente ocorrer a formulação de conceitos; o tratamento dos assuntos de acordo com as manifestações espaço-temporais compatíveis com o desenvolvimento psico-sócio-cognitivo dos educandos; respeito às formas não-científicas de conhecimento; necessidade de uma contextualização histórica do conhecimento científico; desvendamento das relações entre ciência, tecnologia e sociedade; busca da interdisciplinaridade; entendimento do ambiente como algo em total transformação, em busca de um equilíbrio dinâmico; busca de formas de atenuamento do antropocentrismo e utilitarismo; entendimento da questão ambiental dentro da complexidade que a temática exige; favorecimento de uma maior flexibilidade curricular.

É importante notar que estas propostas sintetizam proposta do ponto de vista de uma perspectiva crítica da educação. Seriam, quando manifestadas, sinais de resistência aos desígnios de poder e controle.

Tendências da EA das empresas

Para a análise das tendências, utilizamos como subcategorias a classificação feita por Amaral (2004), que destaca quatro grandes tendências de EA, já delineadas anteriormente: instrumental ou adestramento ambiental; desenvolvimento sustentável; ecologismo radical; crítica.

A partir das características privilegiadas nessas quatro subcategorias e da leitura preliminar do material coletado, optamos por utilizar como filtro da análise o descritor “posicionamento político-ideológico da EA praticada pelas empresas”. Por sua vez, a opção por analisar as tendências de EA a partir do referencial de Amaral (2004) justifica-se, pois foi possível constatar a presença das tendências reconhecidas por Amaral (2004) nos dois grandes grupos teóricos educacionais propostos por Saviani (2008) e em todos os subgrupos dos mesmos. Para melhor elucidar a análise dos dados, seguem algumas características das empresas e escolas investigadas:

- Escola 1, urbana, participou de atividades relacionadas à Empresa X e Z. Escola 2, urbana, situada na periferia, participou das atividades relacionadas à Empresa X e Z. Escola 3, rural, participou das atividades relacionadas à Empresa Z e U.
- Empresa X, multinacional do ramo de papel e celulose. Atua fortemente no campo da EA na região investigada. Empresa U, ligada ao ramo do agronegócio. Empresa Z, multinacional do ramo de peças automobilísticas.

O teor da EA praticada pelas empresas

A Empresa U realizou uma palestra na Escola 3 e distribuiu livros para os professores e alunos. Junto a este material, foi entregue um questionário e um jogo de dados. O livro, cujo título é *Projeto escola no campo*, possui sessenta e quatro páginas e é dividido em quinze capítulos.

O livro que foi entregue aos professores e alunos esboça algumas críticas ao modelo de sociedade e ao padrão de consumo da sociedade contemporânea. Numa dessas passagens, no capítulo 1, destaca a mudança na relação homem e natureza a partir do advento da Revolução Industrial:

A ideia de progresso sem limites, a vida urbana, o materialismo, a valorização do consumo, a ganância e a

irresponsabilidade com as futuras gerações trouxeram o desequilíbrio nas relações homem-natureza, prejudicando o planeta inteiro. (p.7)

Contudo, esse posicionamento aparentemente crítico desaparece nos capítulos subsequentes, dando espaço para uma visão predominantemente utilitarista. Numa passagem que exemplifica essa visão, o material compara a ação do homem com a história da galinha dos ovos de ouro: “não podemos viver sem a natureza, mas estamos matando nossa galinha dos ovos de ouro”. Essa visão é reforçada no trecho abaixo extraído do capítulo 6 (p.29), que tem como subtítulo “a biodiversidade pode fazer muito por nós”:

Os cientistas vivem pesquisando remédios novos. Grande parte dos “ingredientes” dos remédios é retirada da natureza, das plantas e animais. E existem milhares de espécies que ainda nem foram descobertas! (p.29)

Outra característica marcante do texto é a crença irrestrita na superação dos problemas ambientais por meio do desenvolvimento da ciência e da técnica. Isso fica evidente quando esboça ideias sobre a produção de energia, faz críticas ao consumo e propõe outras formas de produzi-la. Destaca-se, assim, uma perspectiva que supervaloriza o papel da ciência e da técnica:

Dizem que o petróleo vai acabar. Aí você fica imaginando um monte de carros e fábricas parando de repente... nada disso vai acontecer! Em breve, uma nova geração de máquinas produzirá a energia necessária para se tomar um banho quente, gelar um suco de frutas ou surfar na Internet. De forma eficaz e limpa. (p.21)

Coerentemente com a perspectiva do desenvolvimento sustentável, nota-se que o material não relativiza o papel da ciência e da técnica, omitindo, por exemplo, que estas também podem ser “produtoras” de danos socioambientais. Como mais um exemplo, os transgênicos são narrados como “uma das pesquisas mais incríveis que o homem já fez”, enfatizando somente os aspectos positivos e ocultando as controvérsias científicas e políticas que buscam relativizar os benefícios dessa descoberta. Outro traço

que merece destaque é o trabalho desenvolvido com a temática do lixo. Ressalta-se no texto a reciclagem como a solução do problema causado pela produção de lixo, frisando com entusiasmo que o Brasil é o país campeão na reciclagem, subestimando os fatores políticos, sociais, econômicos e ideológicos presentes nestes dados tidos como vantajosos, bem como ignorando interesses envolvidos e os limites deste processo.

Ainda em relação ao posicionamento político, percebemos alguns indícios significativos de adestramento, presentes no livro e no jogo entregues aos professores e alunos. Em todos os capítulos do livro, há um item intitulado “como posso ajudar?”, propondo ações simples e individuais para minimizar o problema da água, energia, lixo, entre outros, como demonstra o fragmento abaixo, retirado do capítulo 4. É importante notar o tom impositivo da proposta, o que caracteriza uma prática de adestramento ambiental, em que a reflexão e a iniciativa por parte do aluno é subestimada:

Quem inventou o interruptor sabia o que estava fazendo: nada de deixar a luz acesa num cômodo onde não tem ninguém. Para ler, use um abajur, que utiliza uma lâmpada mais fraca que a do teto. Ao usar um aparelho de ar-condicionado, mantenha janelas e portas fechadas. Proteja o aparelho do Sol. (p.22)

Aliado à perspectiva do adestramento acima citada, é importante ressaltar, também, que o texto apresentado pela empresa coloca no indivíduo e não na sociedade a responsabilidade pela manutenção do equilíbrio do planeta.

Já o jogo trabalha sob duas frentes. Na primeira, como utilizar de forma adequada os EPI (equipamentos de proteção individual), assim como fornece dicas de como destinar as embalagens de agrotóxicos. Na outra frente, o jogo tem como foco as boas e más condutas em relação ao meio ambiente. Prevalece uma visão reducionista e comportamentalista, que pode ser evidenciada também nas atividades propostas pelo livro, em geral limitando-se a atividades mecanizadas e acríicas, como no exemplo abaixo:

Em sua casa, junte materiais recicláveis (latas, sacos, plásticos, garrafas, revistas velhas etc.). Lave o que estiver sujo e traga tudo para a escola no próximo dia

de aula. Junte o que trouxe com seus colegas e construam juntos uma escultura com essa sucata (usando fita adesiva, barbante e cola). (p.27)

É importante notar que a atividade não questiona a quantidade de lixo produzida ou os limites da coleta seletiva (como o uso da água para higienizar o lixo, que também pode causar danos ambientais), ou as pessoas encarregadas de destinar adequadamente esse lixo, que estão, em sua maioria, numa situação de extrema pobreza.

Em suma, a Empresa U trabalha de forma superficial as dimensões políticas, sociais e econômicas, prevalecendo uma visão neutra, reducionista e comportamentalista da questão ambiental. Enquadrar-se-ia numa perspectiva não crítica da educação, mais especificamente na pedagogia tradicional (SAVIANI, 2008), assim como na perspectiva adestradora (BRÜGGER), instrumental (AMARAL) e conservadora (LIMA), que possuem em comum uma visão fragmentada e despolitizada da questão ambiental, destacando-se, assim, traços do desenvolvimentismo sustentável.

Já a Empresa Z atuou nas três escolas analisadas, embora de forma mais tímida, no sentido de não ter projetos ligados às mesmas e sim patrocinar uma peça de teatro que se apresenta em datas previamente agendadas nessas instituições ligadas à rede municipal de ensino. Para fins de ilustração, segue um breve resumo da peça, descrito no contexto das subcategorias de análise adotadas.

A peça teatral, cujo nome é “Batalhão da Coleta Seletiva”, traz personagens representados pelos latões nomeados “plásticos”, “vidro”, “papel”, “metal” e “outros”. Estes receberam um chamado de emergência - um companheiro latão estava passando mal, provavelmente devido a um processo de intoxicação. Ao detectarem que este havia sido contaminado por um resíduo de outro, os latões iniciam a demonstração de como deve ser feita uma coleta seletiva correta. Por ser uma peça bastante interativa, com forte teor humorístico, o público, no caso as crianças de 1º ao 4º ano, participam ativamente do espetáculo. Contudo, podemos notar uma ênfase exacerbada na construção de valores ambientais desprovidos de questões sociais, políticas e econômicas, valorizando a responsabilidade individual na busca de um ambiente sustentável, assim como ocorre na Empresa U. Há uma ênfase na ideologia da reciclagem, como se fosse possível, a partir desta prática, resolver o impasse ambiental com base num treinamento, em

que se reproduzem as atitudes de como “separar o lixo” sem uma reflexão crítica sobre nossa realidade predatória e consumista.

Tendo como base as informações citadas anteriormente, podemos enquadrar o trabalho desta empresa numa perspectiva não crítica, mais especificamente dentro de uma abordagem tecnicista, onde os indivíduos estão aptos a dar sua parcela de contribuição para o equilíbrio da natureza. Como numa linha de montagem, mecanicamente, os indivíduos contribuem para a minimização dos problemas ambientais, separando o lixo adequadamente. Com base nestas características, podemos qualificar as ações de EA desta empresa como adestradora (BRÜGGER), instrumental (AMARAL) e conservadora (LIMA), tal como ocorre com a Empresa U. Também identifica-se de forma similar à Empresa U, ao situar-se no âmbito de uma pedagogia tradicional e de caráter não crítico.

Por fim, a EA praticada pela Empresa X está vinculada a um projeto intitulado “Guardiões da Biosfera”, dirigido às escolas de todo o Brasil e composto por um material didático formado por um desenho digital e um almanaque, destinados ao público do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Nestes desenhos, de acordo com o site da empresa, oito milhões de crianças podem aprender sobre os biomas brasileiros, as características da fauna e flora e o que é preciso para preservá-las. Os desenhos são transmitidos pela TV Escola, numa parceria com o MEC (Ministério da Educação e da Cultura), sinalizando aqui uma parceria entre o público e o privado.

A empresa disponibiliza kits que contêm, cada um, um DVD com um desenho sobre um bioma, onde podem ser assistidas também animações intituladas “Você sabia?” (pequenas histórias de 30 segundos a um minuto, que contam curiosidades do bioma em questão); um almanaque, que contém instruções para os docentes organizarem atividades e jogos em sala de aula, sempre relacionados aos biomas abordados nos episódios. Até o ano de 2008⁴, foram entregues ao todo três kits, que versavam sobre a Mata Atlântica, o Cerrado e o Pantanal. Em todos os almanaques, há uma apresentação sobre o bioma e os problemas nele encontrados, decorrentes da ocupação humana. No almanaque que versa sobre o Pantanal, por exemplo, o material discorre sobre a dinâmica das águas, da cultura diversificada, da fauna e flora em geral, mas frisa os problemas decorrentes da mineração, da pecuária, da caça ilegal, do turismo e dos projetos de navegação.

⁴ Ano em que foi realizada a pesquisa de campo

Contudo, essa percepção aparentemente crítica dá espaço para um posicionamento conservador em relação à EA: uma valorização do desenvolvimento de posturas corretas dissociadas dos fatores determinantes da degradação ambiental e uma excessiva responsabilização individual na transformação socioambiental. Esse posicionamento está presente nos três volumes analisados, que pode ser percebido no almanaque destinado ao bioma Cerrado, por intermédio das seguintes prescrições, sem serem acompanhadas de fundamentos científicos e nem análise crítica:

1. Preste atenção ao que você come
2. Economize água
3. Não tenha animais silvestres em casa
4. Recicle seu lixo
5. Poupe energia

É interessante notar que, da mesma forma que o material da Empresa U, os verbos que compõem as frases estão todos em sua forma imperativa, o que denota o caráter impositivo, adestrador e não conscientizador da EA. Nesta, a responsabilização individual é bastante frisada ao longo dos três almanaques. Tal como no discurso das demais empresas, frases como “a transformação depende de cada um de nós” são recorrentes, fruto de uma perspectiva individualista e liberal e, conseqüentemente, geradora de uma despolitização da EA, conforme é bem ilustrado no trecho a seguir:

Além dessas ações locais, cada um pode fazer sua parte, em casa, economizando água, consumindo alimentos sem agrotóxico, reciclando lixo, participando de campanhas e fazendo outras coisas que, mesmo indiretamente, podem ajudar a preservar o Cerrado. (p.30)

A perspectiva de responsabilidade individual pela minimização e/ou solução dos problemas ambientais aparece também nos desenhos distribuídos pela empresa. Para fins de ilustração, cabe mencionar resumidamente a história que permeia os desenhos.

Quatro crianças - Alê, Bia, Rafa e Isa - vão passar uma semana na casa do avô de Alê, um senhor que adora inventar. Na casa deste senhor inventor, eles encontram o Grande Livro Ecológico dos Biomas Brasileiros e, sem querer, acabam sendo transportados para dentro do livro. Contudo, para que possam retornar para casa, as crianças precisam passar por todos os

capítulos do livro e, em cada um deles, encontrar um dos cinco amuletos que protegem a natureza, com o objetivo de formar uma mandala. Assim, ao viajarem através de cada capítulo, as crianças visitam os ecossistemas que compõem os biomas brasileiros. Em cada um, aprendem sobre a vegetação, os animais, e a cultura local.

Ao analisar os capítulos dos desenhos entregues às escolas até o ano de 2008, notam-se em todos alguns aspectos em comum: a responsabilização da criança pela conscientização de todos; a tentativa de resolver os problemas socioambientais dos biomas visitados; e a descrição da fauna e flora .

Em relação à responsabilização, aspecto já ressaltado anteriormente em relação ao almanaque, pode-se notar que a criança ao se tornar portadora de informação deve, conseqüentemente, repassá-la aos demais. No desenho sobre a Mata Atlântica, há um diálogo ilustrativo:

- Só de pensar que o homem destruiu tudo... Isso sim é pra deixar alguém irado.
 - Quando voltarmos para casa **teremos que começar a explicar para todo mundo porque é importante preservar a Mata Atlântica** e que sem ela nossas vidas não seriam as mesmas.
- (Transcrição do trecho do DVD sobre a Mata Atlântica - grifo meu).

No desenho sobre o Pantanal, as crianças conhecem um índio de uma tribo extinta há 50 anos. Para poderem amedrontar o “Carrascão”, um criador de gado que está tentando mudar o curso de um rio, as crianças utilizam a cultura local como meio de atingir esse objetivo. Para tanto, passam a amedrontar os funcionários do Carrascão quando estes saem para caçar animais, vestindo-se com máscaras que pertenciam a esta tribo extinta. Mesmo abandonado por seus funcionários, o vilão continua explorando a natureza de forma indevida, até que eles cogitam a possibilidade de conscientizá-lo.

- Se ele depende da natureza para seu sustento, ele tem que cuidar dela, não extrair tudo até matá-la (...)
- **A gente pode mostrar a ele que ele pode ter tudo, mas sem destruir nada.**

– Talvez o Carrascão não seja tão mal assim, **talvez ele não tenha estudado e não sabe o estrago que faz na natureza.**

(Transcrição do trecho do DVD sobre o Pantanal - grifo meu).

No primeiro trecho em negrito - “a gente pode mostrar a ele que ele pode ter tudo, mas sem destruir nada” - mostra uma visão típica do desenvolvimento sustentável, que tem como pressuposto básico o pleno desenvolvimento econômico capitalista aliado à conservação ambiental. Esta frase demonstra, ainda, um utilitarismo acentuado, reforçando a ideia de que a natureza está e existe somente para servir à sociedade. É importante notar, tal como mostram Marpica e Lagarezzi (2010, p.119), que se destaca nos materiais didáticos (em especial nos livros didáticos) o entendimento de desenvolvimento sustentável pautado na lógica do mercado, “com soluções de ordem tecnológica para a crise ambiental, desconsiderando a questão social do debate e restringindo a questão ambiental a um assunto da ecologia”. Por sua vez, a concepção de natureza verificada pelas pesquisas nestes materiais é muitas vezes contraditória,

[...] pois ora se pauta numa visão antropocêntrica e utilitarista, em que a natureza é entendida apenas como um recurso à sociedade, ora se limita a elementos naturais do meio, excluindo-se o ser humano, ressaltando um caráter conservacionista da relação sociedade-ambiente, onde ser humano e natureza são antagonísticos (MARPICA; LAGAREZZI, 2010, p.119).

Já o segundo trecho em destaque - “talvez ele não tenha estudado e não sabe o estrago que faz na natureza” - demonstra a concepção de que basta conhecer para preservar, supervalorizando o papel da educação no processo de transformação da consciência ambiental, desprezando os interesses políticos e econômicos subjacentes à questão. Neste diálogo protagonizado pelos personagens, nota-se também a responsabilização individual, tanto quanto centraliza em um vilão as agressões à natureza, como quando atribui às crianças-personagens a incumbência de resolver o problema. É evidente, ainda, uma valorização excessiva da cultura escolar, do saber produzido na escola no enfrentamento da problemática ambiental.

Ainda no episódio que versa sobre o bioma Cerrado, as crianças percebem que é necessário que elas o salvem das queimadas, pois restam somente 20% do bioma. Perante essa missão, elas dizem: “A **nossa arma é o conhecimento** (...) temos que passar isso para todos que vivem no Cerrado. (Transcrição do trecho do DVD sobre o Cerrado - grifo meu)”.

Mas como passar esse conhecimento para todos?

Uma máquina que levaria as informações para todas as escolas via satélite. Se todas as escolas que têm satélites nos verem e ouvirem nossa mensagem as crianças e os jovens vão contar aos pais o que ouviram e todos vão saber a importância de preservar. (Transcrição do trecho do DVD sobre o Cerrado).

Rapidamente, ao terem acesso a este conhecimento, a população do Cerrado passa a ter consciência da preservação ambiental, terminando com uma ilustrativa cena de duas crianças plantando árvores nas margens de um rio. Mais uma vez, percebe-se a valorização de um poder exacerbado do conhecimento e da educação frente aos problemas ambientais, traduzindo a ideia de que basta conhecer para preservar. Esta visão demonstra uma despolitização do processo educativo e uma ingenuidade quando refletimos sobre o culto à tecnologia presente no texto.

Por fim, a Empresa X, ao trabalhar a temática ambiental nos materiais distribuídos às escolas, buscou levantar aspectos sociais relacionados à questão ambiental, como a vida do homem sertanejo (como, por exemplo, no livro sobre a Caatinga). Porém, assim como as demais, pouco considerou questões políticas e econômicas envolvidas na problemática, trabalhando-as de forma superficial, como no exemplo abaixo:

Há ainda problemas relativos à mineração, ao aumento do lixo urbano e a projetos de navegação. Algumas atividades, como a caça ilegal e o crescimento desordenado do turismo, representam ameaça direta à vida selvagem. Em que pese a enorme produtividade pesqueira do Pantanal, a pesca predatória já começa a deixar sinais: os peixes estão diminuindo de tamanho e tornando-se mais raros, nítidos sinais de superexploração. (p.22)

Pelas características acima explanadas, também é possível qualificar a Empresa X numa perspectiva não crítica e nomeada como pedagogia tradicional. Porém, diferentemente das empresas analisadas anteriormente, a Empresa X pode ser caracterizada por uma EA nos moldes do conservadorismo dinâmico (LIMA), desenvolvimento sustentável (AMARAL) e economia ecológica (SORRENTINO), que preconizam um equilíbrio entre desenvolvimento e ambiente, sem grandes mudanças na forma da sociedade produzir e se organizar. Cabe ressaltar que esta visão predominantemente desenvolvimentista sustentável da Empresa X não descarta abordagens nitidamente adestradoras, similares ao que já havia sido detectado na Empresa U.

Considerações finais

As empresas levam para as escolas, em alguns momentos do ano, materiais impressos e audiovisuais, jogos, atividades, palestras, teatros que buscam apresentar um conhecimento específico (reciclagem, biomas, agrotóxicos, entre outros). Este conhecimento é produzido a partir do ponto de vista da empresa, sem que haja a construção deste junto ao professor. O material chega pronto e é utilizado pela escola de acordo com a vontade e disponibilidade dos professores e coordenadores. Percebe-se assim que, da mesma forma que as crianças levam um conhecimento tido como correto para os habitantes que vivem nos biomas visitados por elas (como nos filmes desenvolvidos pela Empresa X) e com pequenas ações transformam a consciência destas pessoas, as empresas parecem ter o mesmo objetivo: têm um conhecimento e, esporadicamente, disseminam pelas escolas, buscando modificar a mentalidade daqueles que habitam a escola, ou seja, alunos e professores. Desta forma, a empresa age como uma “turista” que “visita” as escolas algumas vezes ao ano. Tendem, como mostram Pelliccione, Pedrini e Kelecom (2008), a realizar ações pontuais, vazias de significados, que não ultrapassam a superficialidade. Nessas condições, afirmam os autores (2008, p.53), “o que deveria ser um tema-gerador se contrafaz, quase sempre, em uma forma de instrução de caráter essencialmente técnico”. Trazem consigo concepções específicas de ambiente, sociedade, educação, conhecimento reconhecidas quase sempre como uma verdade, pois não são discutidas coletivamente na escola.

Ao mesmo tempo, podemos perceber em comum nas empresas analisadas uma forte característica: todas elas consideram as soluções dos problemas ambientais responsabilidade do indivíduo, excluindo-se de qualquer responsabilidade. Há uma despolitização do fazer ambiental, limitando a problemática a uma mudança comportamental individual, sintetizada em práticas como destinar o lixo corretamente ou apagar as luzes quando estas não estão sendo utilizadas. O estudo realizado por Pelliccione, Pedrini e Kelecon (2008), que busca caracterizar as práticas de EA empresarial, aponta para essa mesma direção. Assim, segundo os critérios estabelecidos por Amaral (2004), o trabalho desenvolvido pelas empresas investigadas, dentro da perspectiva político-filosófica de EA, pode ser caracterizado como “desenvolvimento sustentável”, com fortes indícios de elementos do “adestramento ambiental”.

Diante deste quadro, faz-se necessário entender como os agentes da escola - professores, direção, alunos - lidam com estas ações educativas. Assimilam passivamente ou resistem e posicionam-se criticamente frente a estas concepções de EA trazidas pelas empresas?

Referências

AMARAL, Ivan Amorosino do. Programas e ações de formação docente em educação ambiental. In: TAGLIEBER, José E.; GUERRA, Antonio F. Silveira. (orgs.). **Pesquisas em Educação Ambiental: Pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2004.pp. 145-167. Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/formar/producao/pdf/Art%20Form%20Docente%20em%20EA%20-%20Ivan%20\(2004\).pdf](http://www.fe.unicamp.br/formar/producao/pdf/Art%20Form%20Docente%20em%20EA%20-%20Ivan%20(2004).pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2011.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras contemporâneas, 1994.

CAPPELLINI, Paola; GIFFONI, Raquel. As empresas em sociedades contemporâneas: a responsabilidade no Norte e no Sul. **Caderno CRH**, Salvador, v.20, n.51, set.-dez. 2007. p.419-434.

FRACALANZA, Hilário. A educação ambiental nas escolas: problemas e perspectivas. **Revista Contestado e Educação**, n. 6, out./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.pg.cdr.unc.br/revistavirtual/numeroses>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

FREITAS, Maria Ester. Contexto social e imaginário social moderno. **RAE**, v. 40, n. 2, Abr./Jun. 2000

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 09-49.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOLDSTEIN, Ilana. **Responsabilidade social: das grandes corporações ao terceiro setor**. São Paulo: Ática, 2007.

INSTITUTO ETHOS. **Responsabilidade social empresarial para micro e pequenas empresas**. Instituto Ethos/Sebrae, 2003.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação e sustentabilidade: Possibilidades e Falácias de um Discurso**. In: Encontro da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2002, Indaiatuba-SP. Disponível em: <www.anppas.org.br>. Acesso em: 25 nov. 2011.

LIMA, Reinaldo dos Santos. **Os desafios da responsabilidade social empresarial na relação com o empowerment comunitário: um estudo de caso da favela do Jardim Colombo, na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2008.

MARPICA, Natália Salan; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciência & Educação**, vol.16, n.1, 2010, p. 115-130.

PELLICCIONE, Nina Beatriz Bastos; PEDRINI, Alexandre de Gusmão; KELECOM, Alphonse. Educação ambiental empresarial: uma avaliação de práticas no Sudeste brasileiro. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão (org.). **Educação ambiental empresarial no Brasil**. São Carlos: RiMa, 2008. p.39-55.

SALTMAN, Kenneth. A “corporatização” e o controle das escolas. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Penso Editora, 2011

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SORRENTINO, Marcos. Vinte anos de Tblisi, Cinco da Rio 92. A educação ambiental no Brasil. **Debates Sócio Ambientais**, CEDEC - São Paulo, v. 2, n. 7, 1997. p. 3-5.

Estruturas multiplicativas: investigações e indicativos para o processo de ensino e aprendizagem no 5° ano do ensino fundamental

Mariana Lemes de O. Zaran
Universidade Cruzeiro do Sul | mariana_lemes@ig.com.br

Cintia Ap. Bento dos Santos
Universidade Cruzeiro do Sul | cintia.santos@cruzeirodosul.edu.br

Edda Curi
Universidade Cruzeiro do Sul | edda.curi@cruzeirodosul.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta a síntese de uma dissertação de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática que se desenvolveu no âmbito do projeto Observatório da Educação e teve como objetivo inicial investigar os procedimentos revelados por alunos de 5º ano do Ensino Fundamental em relação à resolução de problemas de estruturas multiplicativas. A pesquisa foi desenvolvida adotando um método qualitativo com técnica de análise documental, em que para pesquisa de campo foram utilizados quatro instrumentos contendo problemas dos grupos pertencentes às estruturas multiplicativas segundo o quadro teórico dos campos conceituais. Os sujeitos de pesquisa são alunos de uma escola pública da cidade de São Paulo participantes do projeto. Os resultados colocaram em evidência um cenário delicado em relação às interpretações dadas pelos educandos diante de situações propostas, em que, em alguns grupos de problemas, eles demonstraram fragilidades quanto à apropriação do raciocínio multiplicativo ou dos algoritmos que permeiam as operações. As considerações apresentadas ao final dos estudos propiciam a reflexão sobre intervenções que podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem no campo multiplicativo.

Palavras-chave: Educação matemática. Estruturas multiplicativas. Campos conceituais. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article presents a summary of a dissertation in Teaching Science and Mathematics which developed under the project Centre of Education and aimed to start investigating the procedures disclosed by students in 5th year of elementary school in relation to problem solving multiplicative structures. The research was conducted by adopting a qualitative method with documental analysis technique, in which to field research were used four instruments containing problems of groups belonging to the multiplicative structures according to the theoretical framework of conceptual fields. The research subjects were students of a public school in the city of São Paulo project participants. The results have highlighted a scenario delicate compared to the interpretations given by the students in situations proposed, in which, in some groups of problems, they demonstrated weaknesses regarding the appropriation of multiplicative reasoning or algorithms that underlie operations. The considerations presented at the end of the studies provide reflection on interventions that can contribute to the process of teaching and learning in the field multiplicative.

Keywords: Mathematics education. Multiplicative structures. Conceptual fields. Early years of elementary school.

Considerações iniciais

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma síntese da pesquisa desenvolvida por Zaran (2013), que teve como foco central observar os procedimentos de resolução demonstrados por alunos de 5º ano do Ensino Fundamental em relação a problemas de estruturas multiplicativas.

O cenário desta investigação se deu em um grupo de pesquisa colaborativo, que se desenvolve no âmbito do Projeto Observatório da Educação, em uma instituição privada da cidade de São Paulo e tem financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este grupo é constituído por atores de segmentos distintos, sendo pesquisadores, professoras da rede pública de ensino de São Paulo que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alunos do curso de Pedagogia, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da instituição em que ele se desenvolve.

A pesquisa teve como objetivo central analisar como os alunos de 5° ano do Ensino Fundamental demonstram seus conhecimentos em relação às operações que compõem o campo multiplicativo, buscando desta forma evidenciar os indícios de compreensão por eles revelados na resolução de problemas desse campo conceitual. Os sujeitos de nossa pesquisa são alunos de uma das escolas que participam do projeto e os instrumentos foram desenvolvidos com os alunos pela professora que é docente das turmas e participa também do projeto.

Para responder a nossas questões de pesquisa, adotamos como aporte teórico para elaboração dos quatro instrumentos utilizados na pesquisa de campo os estudos de Gérard Vergnaud (1983, 1991, 1994) sobre os Campos Conceituais no que se referem às estruturas multiplicativas. Este referencial teórico foi escolhido porque possibilita uma visão articulada em relação ao ensino das operações de multiplicação e divisão, e também devido à construção de conceitos em relação às operações. Esta abordagem teórica na época da elaboração dos instrumentos estava sendo trabalhada no grupo de pesquisa, para ampliação dos conceitos sobre operações.

Os instrumentos foram desenvolvidos no grupo de pesquisa conjuntamente com as professoras envolvidas no projeto.

Na sequência passamos a apresentar uma síntese em relação à teoria dos campos conceituais das estruturas multiplicativas para melhor esclarecer o leitor em relação à elaboração dos instrumentos de pesquisa.

O campo conceitual das estruturas multiplicativas

A Teoria dos Campos Conceituais tem como autor o pesquisador e psicólogo francês Gérard Vergnaud, reconhecido especialista na Didática da Matemática e diretor de pesquisas didáticas do Centro Nacional de Pesquisa Científica do Instituto Nacional de Investigação Pedagógica, em Paris. Esta teoria traz em seu contexto importantes estudos que contribuem para o ensino das operações matemáticas, em que são estudadas as estruturas aditivas e multiplicativas para a investigação das dificuldades que os alunos encontram em tais operações. Neste artigo situaremos o leitor apenas em relação ao campo multiplicativo, uma vez que nossas análises encontram-se nas operações pertencentes a este campo.

Vergnaud (1983, 1991, 1994) define Campo Conceitual das Estruturas Multiplicativas como um conjunto ao qual pertencem todas as situações que

podem ser analisadas como problemas de proporções simples e múltiplas, nas quais podem ser necessárias para sua resolução uma multiplicação, uma divisão ou uma combinação de ambas.

Outra possível definição para esse campo, segundo Vergnaud (1983), é a de um conjunto de situações, cujo tratamento envolve uma ou várias divisões ou multiplicações, e o conjunto de conceitos e teoremas que permitem a análise dessas situações matemáticas.

As Estruturas Multiplicativas possuem uma dimensão de conceitos muito mais ampla do que os conceitos que compõem as Estruturas Aditivas. Ao campo multiplicativo pertencem os conceitos de proporção, fração, semelhança entre figuras geométricas, razão, números racionais, função linear e o raciocínio combinatório, além de conceitos relacionados à Física. Faz-se necessário destacar que, dentre os conceitos mencionados anteriormente, realizamos nesse estudo uma abordagem apenas dos que são adequados para o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois este é o foco de nossa pesquisa.

Vergnaud (1994) afirma que a análise das relações multiplicativas mostra vários tipos de multiplicação e várias classes de problemas, em que é importante distinguir tais classes de problemas e analisá-las cuidadosamente, ajudando deste modo a criança a reconhecer as diferentes estruturas de problemas, encontrando assim procedimentos apropriados para sua solução.

Para Vergnaud (1991) pertencem a este campo conceitual um conjunto de problemas que envolvem duas grandes categorias de relações multiplicativas: isomorfismo de medidas e produto de medidas.

Ao grupo isomorfismo de medidas pertencem problemas elementares, que estabelecem relações proporcionais simples, entre conjuntos de mesma cardinalidade (objetos do mundo real), preço constante (mercadorias e relações comerciais das mesmas), velocidade média constante (duração e distância), entre outras situações. Vergnaud (1994) descreve nesse grupo um grande número de situações de vida cotidiana e algorítmica, dentre as quais se encontram os problemas de multiplicação, divisão e regra de três simples.

Já ao grupo produto de medidas pertencem as situações que requerem a utilização do raciocínio combinatório, onde todos os elementos de um dos grupos são relacionados com todos os elementos do outro grupo. Para Vergnaud (1991), a essa categoria pertence uma relação ternária entre

três quantidades, em que uma consiste no produto das outras duas ao mesmo tempo.

Dessa forma os instrumentos de pesquisa foram, conforme mencionamos anteriormente, elaborados segundo estes dois grupos em que Vergnaud (1991, 1994) classifica as estruturas multiplicativas.

Procedimentos metodológicos

Utilizamos para a investigação uma organização de trabalho baseada em um método qualitativo de pesquisa. De acordo com Goldenberg (2007), os métodos qualitativos de pesquisa permitem enfatizar as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. Ainda segundo a autora, essa metodologia permite enxergar a questão sob várias perspectivas, possibilitando uma melhor compreensão do significado e uma descrição densa dos fenômenos estudados em relação aos seus contextos, e não à sua expressividade numérica.

Nossa escolha pelo método qualitativo de pesquisa justifica-se pelo fato de que os dados coletados serão inicialmente categorizados de acordo com os procedimentos de resolução utilizados pelos alunos, seguidos de uma análise qualitativa, em que aprofundaremos dentro de cada categoria nossa observação acerca das particularidades observadas nos protocolos no que se refere à resolução dos problemas que compõem os instrumentos utilizados em nosso estudo.

Em Flick (2009) também é possível visualizar algumas características consideradas pelo autor como aspectos essenciais da pesquisa qualitativa:

[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p.23)

Tais aspectos ajudam a reforçar nossa escolha pela metodologia qualitativa, na qual utilizaremos como técnica de investigação a análise documental, definida por Lüdke e André (1986) como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Os autores afirmam que os documentos são uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que possam fundamentar

as afirmações e declarações do pesquisador, defendendo também que a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados por meio de outros métodos.

Nossa pesquisa apresenta uma técnica de análise documental porque mergulhamos nos protocolos acerca dos procedimentos e resultados desenvolvidos pelos alunos, sendo estes considerados documentos, que são definidos segundo Philips (1974) como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILIPS, 1974, p. 187).

Como já mencionado anteriormente, para a realização de nossa coleta de dados, elaboramos conjuntamente ao grupo colaborativo quatro instrumentos de investigação, abordando diferentes grupos de problemas de acordo com a categorização de Gerárd Vergnaud, em relação ao campo conceitual das estruturas multiplicativas.

Nossa investigação ocorreu a partir da análise de uma única escola participante do grupo de pesquisa já mencionado. Nossa análise constou com duas turmas de 5° ano do Ensino Fundamental, com um efetivo de participação de 57 alunos.

Para a realização de nossa análise, elaboramos juntamente ao grupo quatro instrumentos, e obtivemos um total de 206 protocolos, resultando em um total de 722 problemas a serem analisados.

A tabela 1 apresenta a estrutura dos instrumentos elaborados no grupo e realizados com os alunos.

Tabela 1 - Estrutura dos instrumentos de pesquisa

Instrumento	Ideia	Classe de problemas	n° de problemas
Instrumento 1	um a muitos	Isomorfismo de medidas	3
Instrumento 2	muitos a muitos	Isomorfismo de medidas	4
Instrumento 3	configuração retangular	Produto de medidas	3
Instrumento 4	combinatória	Produto de medidas	2

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

O objetivo desses instrumentos foi o de verificar os procedimentos utilizados pelos alunos para solucionar problemas referentes às estruturas multiplicativas, analisando se eles identificam ou não a ideia envolvida e como demonstram suas resoluções em cada um deles.

Sobre as análises realizadas

Após observarmos minuciosamente os protocolos dos alunos, elaboramos categorias de análise, e, com base nessas categorias, realizamos uma análise qualitativa, com a finalidade de abranger todas as situações e peculiaridades apresentadas nos procedimentos de resolução utilizados pelos alunos.

Apresentamos no quadro 1 as categorias elaboradas, seguidas de suas respectivas descrições.

Quadro 1 - Categorias elaboradas

1. Identificam a ideia da operação que resolve o problema e acertam os procedimentos.	Nesta categoria, encontram-se os protocolos de alunos que identificam a ideia da operação que resolve o problema e os resolvem corretamente, seja por meio de um algoritmo ou de procedimentos não convencionais, chegando ao resultado esperado.
2. Identificam a ideia da operação que resolve o problema, mas não utilizam os procedimentos corretamente.	Nesta categoria, encontram-se os protocolos dos alunos que identificam a ideia da operação que resolve o problema, mas erram nos procedimentos de cálculo, seja por meio de um algoritmo ou de procedimentos não convencionais, não chegando ao resultado esperado.
3. Identificam a operação que resolve o problema, mas apenas indicam a operação, e não a desenvolvem.	Nesta categoria, encontram-se os protocolos dos alunos que identificam a operação que resolve o problema, representam qual é essa operação, mas não desenvolvem a operação representada.
4. Não identificam a operação e acertam os procedimentos/ algoritmos utilizados.	Nesta categoria, encontram-se os protocolos dos alunos que não indicam a operação de multiplicação ou divisão, mas conseguem resolver o problema por meio de uma ideia aditiva, fazendo adições sucessivas, seja por meio de um algoritmo ou de um procedimento não convencional, acertando os procedimentos utilizados e chegando ao resultado esperado.
5. Não identificam a operação e erram os procedimentos.	Nesta categoria, encontram-se os protocolos dos alunos que não identificam a operação que resolve o problema e ainda erram os procedimentos de resolução e não chegam ao resultado esperado.

Quadro 1 - Categorias elaboradas (continuação)

6. Não identificam a operação que resolve o problema, apenas indicam uma operação, e não a desenvolvem.	Nesta categoria, encontram-se os protocolos dos alunos que não identificam a operação que resolve o problema, representam outra operação, mas não a desenvolvem.
7. Indicam apenas o resultado e acertam.	Nesta categoria, encontram-se os protocolos dos alunos que não realizaram registro de representação do procedimento para a resolução, apenas indicando o resultado do problema. Nesse caso, observamos que os alunos conseguem chegar ao resultado correto.
8. Não resolvem.	Nesta categoria, encontram-se os protocolos dos alunos que não resolveram o problema, e nem mesmo levantaram hipóteses para resolução do mesmo, deixando o exercício “em branco”.

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras após primeira análise dos protocolos

A tabela 2 apresenta um panorama geral em relação à participação dos alunos em cada instrumento realizado, considerando as duas salas de 5º ano do ensino fundamental, que foram nosso objeto de pesquisa.

Tabela 2 - Levantamento dos dados da pesquisa de campo

	Efetivo de Pesquisa	Problemas Analisados
Instrumento 1	54 alunos	162
Instrumento 2	53 alunos	212
Instrumento 3	50 alunos	150
Instrumento 4	49 alunos	198
Total de Problemas Analisados		722

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados coletados

Para o primeiro instrumento do grupo isomorfismo de medidas que constava de problemas de correspondência um a muitos, obtivemos o levantamento apresentado na tabela 3.

Tabela 3 - Resultados do instrumento 1

Categorias encontradas	Número de protocolos por problema		
	P1	P2	P3
Identificam a ideia da operação que resolve o problema e acertam os procedimentos	51	24	31
Identificam a ideia operação que resolve o problema, mas não utilizam os procedimentos corretamente	2	6	9
Identificam a operação que resolve o problema, mas apenas indicam a operação, e não a desenvolvem	-	2	1
Não identificam a operação e acertam os procedimentos/ algoritmos utilizados	1	6	-
Não identificam a operação e erram os procedimentos	-	16	13

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados coletados

Em relação ao instrumento 1, pudemos constatar para cada problema que mais da metade do efetivo de pesquisa identificam a ideia da operação no problema e acertam os procedimentos. Ficou evidente também durante as análises que o problema 2 representa aquele no qual os alunos têm a maior dificuldade para identificar a operação e por consequência não realizam corretamente os procedimentos de cálculo. A figura 1 representa um procedimento de resolução comum adotado nesta categoria pela maioria dos alunos.

Figura 1 - Protocolo do A51 (problema 3 do instrumento 1)

3. PARA UMA FESTA FORAM LEVADAS 72 GARRAFAS DE REFRIGERANTE. CONSIDERANDO QUE CADA CONVIDADO LEVOU 3 GARRAFAS, QUANTAS PESSOAS FORAM CONVIDADAS?

R. Foram convidadas 23 pessoas.

72 | 3
 23

3 6 9 12 15 18 21 24 27 30 33
 +3 +3 +3 +3 +3 +3 +3 +3 +3 +3 +3
 9 12 15 18 21 24 27 30 33 36

36 39 42 45 48 51 54 57 60
 +3 +3 +3 +3 +3 +3 +3 +3 +3
 39 42 45 48 51 54 57 60 63

63 69
 +3 +3
 69 72

Quanto cabem? ...

Fonte: arquivo das pesquisadoras

Observando o protocolo do aluno A51, podemos verificar que ele identifica que a divisão é a operação que resolve o problema, mas utiliza como recurso uma adição de parcelas iguais. Ao utilizar a adição de parcelas iguais repetidas vezes até chegar ao total de garrafas, se confunde ao adicionar “63 + 3”, e acaba “pulando” uma repetição, o que o faz chegar ao resultado 23 pessoas, ao invés de 24 pessoas.

Segundo os níveis descritos por Mendes e Delgado (2008), com base nos estudos de Treffers e Buys (2001) e Fosnot e Dolk (2001), os autores acreditam na existência de três níveis de aprendizagem na multiplicação: cálculo por contagem, cálculo estruturado e cálculo formal. Podemos observar, então, que esse aluno encontra-se em um nível de cálculo por contagem, em que o uso da multiplicação ainda não é explícito. O procedimento utilizado pelo aluno pode nos indicar que ele ainda não compreendeu a relação existente entre as operações de multiplicação e de adição de parcelas iguais, entre as operações de multiplicação e divisão, e também não se apropriou dos procedimentos que envolvem o algoritmo dessas operações. Percebemos que ele representa o algoritmo da divisão, provavelmente por conseguir identificar a ideia de divisão presente no problema, mas não desenvolve a operação, utilizando a adição repetida de parcelas para verificar quantos grupos de 3 cabem em 72.

Pudemos perceber que o problema 2 é o que mais apresenta dificuldades para os alunos na identificação da operação e erro quanto aos procedimentos de cálculo. Neste problema a maioria dos alunos apresenta como procedimento de resolução a operação de adição ou de subtração, conforme exemplificamos na figura 2.

Figura 2 - Protocolo do A9 (problema 2 do instrumento 1)

2. PARA UMA FESTA DE ANIVERSÁRIO, 31 PESSOAS LEVARAM 93 GARRAFAS DE REFRIGERANTE. SE TODOS LEVARAM A MESMA QUANTIDADE, QUANTAS GARRAFAS LEVOU CADA PESSOA?

93
- 31

62

cada pessoa 11

Fonte: arquivo das pesquisadoras

Fica evidente no protocolo deste aluno que ele trabalha no campo aditivo. Ele realiza subtração do número de garrafas e do número de pessoas, o que também indica que não consegue compreender a ideia da operação envolvida no problema, não chegando ao resultado esperado. Alguns alunos, nesta categoria, apresentam procedimento aditivo para resolver o problema. Estas resoluções também podem nos indicar que estes alunos entendem que precisam utilizar os dados numéricos do enunciado, mas não sabem como operar com eles diante da ideia apresentada.

Para o segundo instrumento do grupo isomorfismo de medidas que constava de problemas de correspondência muitos a muitos, obtivemos o levantamento apresentado na tabela 4.

Tabela 4 - Resultados do instrumento 2

Categorias encontradas	Número de protocolos por problema			
	P1	P2	P3	P4
Identificam a ideia da operação que resolve o problema e acertam os procedimentos	24	16	22	14
Identificam a ideia da operação que resolve o problema, mas não utilizam os procedimentos corretamente	-	8	2	8
Não identificam a operação e acertam os procedimentos/algoritmos usados	1	-	-	-
Não identificam a operação e erram os procedimentos	25	27	27	27
Não identificam a operação que resolve o problema, apenas indicam uma operação, e não a desenvolvem	2	-	-	-
Não resolvem	1	2	2	4

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados coletados

De acordo com nosso levantamento, ficou evidente que grande parcela dos alunos está concentrada na categoria “não identificam a operação e erram os procedimentos”, fato este que se aplica aos quatro problemas deste instrumento. Como exemplo de interpretação e resolução dos alunos para esta situação, apresentamos os protocolos das figuras 3 e 4.

Figura 3 - Protocolo do A2 (problema 2 do instrumento 2)

2. SABE-SE QUE 15 MENINOS COLECIONAM CHAVEIROS E QUE JUNTOS TÊM 75 CHAVEIROS. CONSIDERANDO QUE TODOS TENHAM A MESMA QUANTIDADE, QUANTOS MENINOS COLECIONARIAM CHAVEIROS SE JUNTOS TIVESSEM 90 CHAVEIROS?

$$\begin{array}{r} 1575 \\ + 74 \\ \hline 77910 \end{array}$$

Fonte: arquivo das pesquisadoras

No protocolo do aluno A2, podemos observar que ele não compreende as operações necessárias para solucionar o problema, e possivelmente ainda não tem estruturado os procedimentos que envolvem o raciocínio multiplicativo. Percebemos também que o aluno pode não ter compreendido o objetivo do enunciado do problema, em que acaba “unindo” os valores 15 e 75 (1575) para dividi-lo por 90.

Saiz (1996) alerta para o fato de que muitas vezes os alunos não atribuem significados ao algoritmo que aplicam, em que este aparece apenas como um trabalho sobre os números, independentemente dos dados e da situação enunciada, não mobilizando seus esquemas intelectuais para solucionar os problemas.

Figura 4 - Protocolo do A2 (problema 3 do instrumento 2)

3. UM GRUPO DE 16 MENINOS TEM AO TODO 64 BOLINHAS DE GUDE. CONSIDERANDO QUE TODOS TÊM A MESMA QUANTIDADE, QUANTAS BOLINHAS HAVERIA SE ESTIVESSEM NESTE GRUPO?

$$\begin{array}{r} 1684 \\ = 701 \end{array}$$

Fonte: arquivo das pesquisadoras

Podemos observar novamente, no protocolo do aluno A2, que ele não identificou a ideia da operação solicitada no problema, errando os procedimentos de resolução da operação. Possivelmente o aluno entende o

problema como um meio de trabalhar as operações aprendidas em sala de aula, o que pode ser fruto das aulas em que o professor evidencia os números e o aluno acaba por acreditar que deve utilizá-los de qualquer forma. Com isso, o trabalho acaba no campo numérico, sem levar em conta o significado envolvido no contexto do problema.

Ambos os protocolos aqui apresentados nos transparecem a ideia de que o aluno conserva uma tendência em acreditar que deve utilizar todos os dados apresentados em um problema, sendo esta uma preocupação maior do que atribuir significado aos procedimentos necessários.

Para o terceiro instrumento do grupo produtos de medidas que constava de problemas com a ideia de configuração retangular, obtivemos o levantamento apresentado na tabela 5.

Tabela 5 - Resultados do instrumento 3

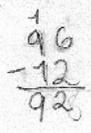
Categorias encontradas	Número de protocolos por problema		
	P1	P2	P3
Identificam a ideia da operação que resolve o problema e acertam os procedimentos	20	39	31
Identificam a ideia da operação que resolve o problema, mas não utilizam os procedimentos corretamente	7	5	-
Indicam apenas o resultado e acertam	-	3	-
Não identificam a operação e acertam os procedimentos/ algoritmos usados	8	-	-
Não identificam a operação e erram os procedimentos	15	3	18
Não identificam a operação que resolve o problema, apenas indicam uma operação, e não a desenvolvem	-	-	-
Não resolvem	-	-	1

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados coletados

Verificamos com base em nosso levantamento que a maioria dos alunos identificam a ideia da operação e também acertam os procedimentos. Porém, observamos como fragilidades ainda que uma parcela de alunos inseridos na categoria “não identificam a operação e erram os procedimentos”, especialmente para os problemas 1 e 3. As figuras 5 e 6 apresentam exemplos de procedimentos adotados pela maioria dos alunos nesta categoria.

Figura 5 - Protocolo do A2 (problema 1 do instrumento 3)

1. EM UMA CAIXA COM FORMATO RETANGULAR CABEM 96 MAÇÃS. SABENDO QUE AS MAÇÃS ESTÃO ORGANIZADAS EM FILEIRAS E QUE EM CADA FILEIRA CABEM 12 MAÇÃS, QUANTAS FILEIRAS DE MAÇÃS HÁ NESSA CAIXA?



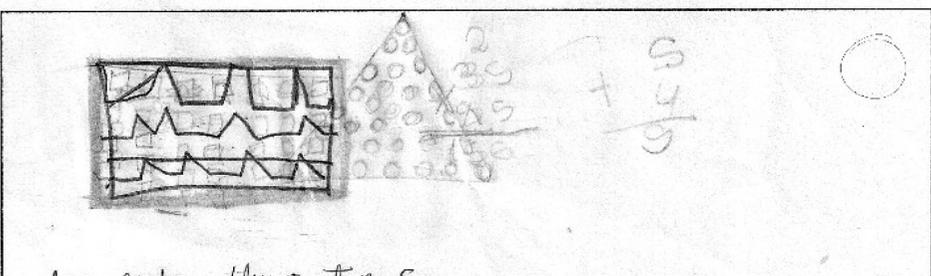
Fonte: arquivo das pesquisadoras

O problema 1 foi resolvido pela maioria dos alunos adotando a operação de subtração ou adição. Mais uma vez, verificamos que eles não identificam a ideia envolvida, apenas sabem que precisam utilizar todos os dados numéricos contidos no problema se utilizando do campo aditivo, sem atribuir significado (e sem reconhecer) às operações de multiplicação e divisão.

Figura 6 - Protocolo do A13 (problema 3 do instrumento 3)

3. NUMA FÁBRICA DE CHOCOLATES, OS BOMBONS SÃO ORGANIZADOS EM DIFERENTES TIPOS DE CAIXAS RETANGULARES. CADA CAIXA É ORGANIZADA EM FILEIRAS E COLUNAS. TODAS AS FILEIRAS TÊM A MESMA QUANTIDADE DE BOMBONS E TODAS AS COLUNAS TAMBÉM.

ORGANIZE ESSES BOMBONS EM DIFERENTES TIPOS DE CAIXAS.



Fonte: arquivo das pesquisadoras

Em relação a este problema, percebemos que alguns alunos tentam partir da representação figural, mas não parecem conhecer o significado de objeto retangular, de fileiras e colunas, conforme apresentado na figura 6.

Para o quarto e último instrumento, também pertencente ao grupo produto de medidas, que constava de problemas com a ideia de combinatoria, obtivemos o levantamento apresentado na tabela 6.

Tabela 6 - Resultados do instrumento 4

Categorias encontradas	Número de protocolos por problema	
	P1	P2
Identificam a ideia da operação que resolve o problema e acertam os procedimentos	12	21
Indicam apenas o resultado e acertam	5	1
Não identificam a operação e acertam os procedimentos/algoritmos usados	20	10
Não identificam a operação e erram os procedimentos	11	16
Não resolvem	1	1

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados coletados

Fica evidente para este grupo de problemas que, para o problema 1, a maioria dos alunos tem dificuldade em identificar a ideia apresentada no problema, porém acertam os procedimentos. Já para o problema 2, uma parcela significativa de alunos não identificam a operação e erram os procedimentos. Observamos também que no problema 2 uma parcela significativa de alunos identificam a ideia da operação envolvida no problema e realizam os procedimentos de cálculo adequadamente. Nas figuras 7 e 8, apresentamos exemplos dos procedimentos mais utilizados pelos alunos para estas duas categorias.

Figura 7 - Protocolo do A9 (problema 1 do instrumento 4)

1. UMA LANCHONETE OFERECE AS SEGUINTE OPÇÕES DE SUCOS E LANCHES:

SUCOS	LANCHES
LARANJA	MISTO QUENTE
UVA	X-SALADA
ABACAXI	BAURU
MORANGO	

QUANTAS DIFERENTES COMBINAÇÕES DE SUCOS E LANCHES SÃO POSSÍVEIS?

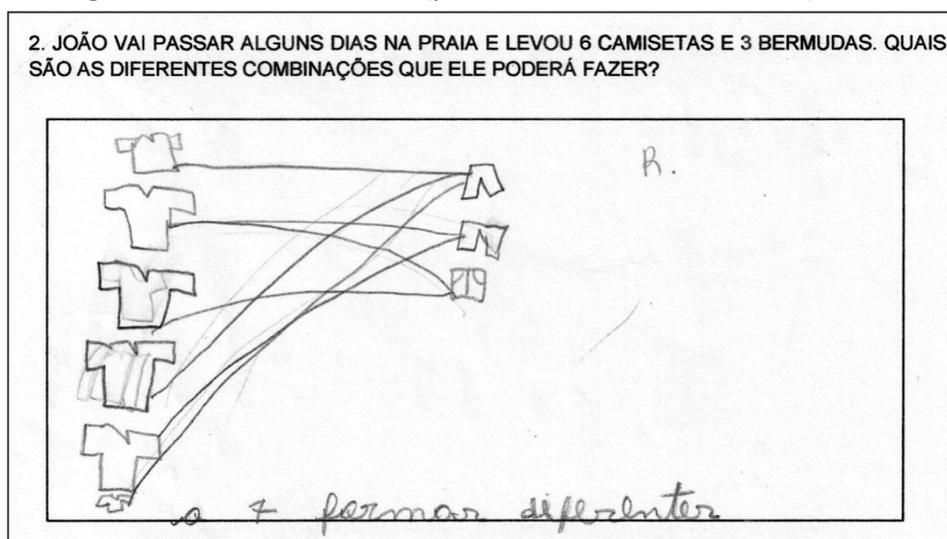
Laranja
misto quente
12
 $\frac{3}{12}$
12 com 3 opções

Fonte: arquivo das pesquisadoras

Este aluno realiza procedimentos de distribuição um a um, por meio de um esquema, descrevendo todas as possibilidades de combinações, conseguindo encontrar a solução a partir da contagem dessas representações. Analisando este tipo de procedimento podemos afirmar que os alunos ainda não conseguem identificar a operação necessária para solucionar o problema, o que pode indicar que provavelmente ainda não se estabeleceu a relação existente entre o raciocínio multiplicativo e a ideia de combinatória. No entanto, ele usa procedimentos adequados, faltando apenas a apresentação da sentença matemática que permite resolver esse problema.

A figura 8 apresenta um protocolo que exemplifica a categoria “não identificam a operação e acertam os procedimentos/algoritmos usados” em se tratando do primeiro problema.

Figura 8 - Protocolo do A22 (problema 2 do instrumento 4)



Fonte: arquivo da pesquisadora

Observando o protocolo do aluno A22, acreditamos que ele ainda não se utiliza de todas as combinações possíveis, mas realiza o procedimento de distribuição um a um, errando o resultado. Sabemos que é importante considerar os procedimentos próprios de resolução das crianças e certamente em uma situação como esta cabe que o professor verifique a dificuldade encontrada pelo aluno, o ajude a estruturar sua resolução com base em seus próprios procedimentos para que futuramente (em séries mais

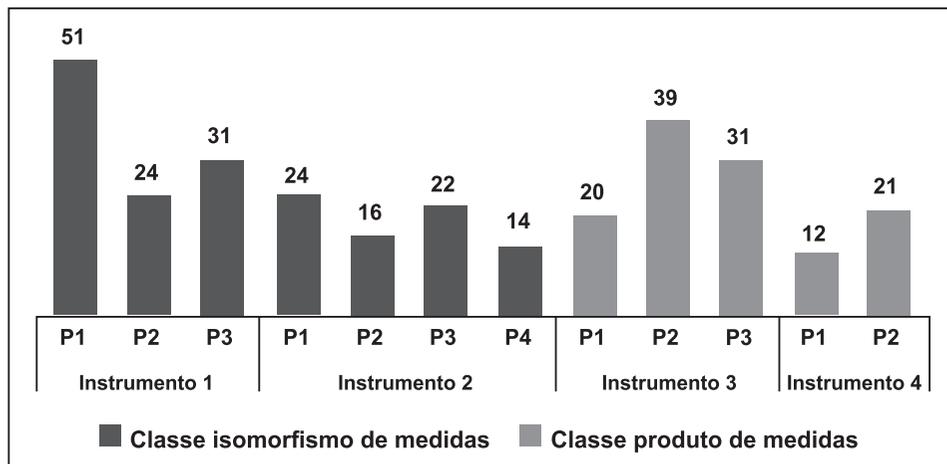
avançadas de escolarização) este aluno possa estabelecer conexões entre os conhecimentos que já tenha e uma matemática mais formal, desenvolvendo assim sua autonomia em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Algumas considerações sobre os resultados encontrados e indicativos para o trabalho com o campo multiplicativo

A partir das reflexões realizadas até o momento, pudemos constatar questões relativas às interpretações demonstradas por alunos de 5º ano ao resolverem problemas do Campo Multiplicativo, bem como revelam sua compreensão em relação às operações que envolvem este campo.

O gráfico 1 nos dá um panorama geral, sintetizando os dados, em relação aos problemas que os alunos melhor compreendem e utilizam adequadamente os procedimentos de cálculo.

Gráfico 1 - Quantidade de alunos por problema que compreendem a ideia da operação e acertam os procedimentos de cálculo



Fonte: elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados coletados

De acordo com os dados apresentados no gráfico, fica evidente que os alunos se saem melhor em problemas pertencentes à classe isomorfismo de medidas (aqueles que contemplam a ideia “um a muitos” - instrumento 1) e na classe produtos de medidas têm um melhor desempenho naqueles que apresentam a ideia de “configuração retangular” (instrumento 3).

Esta constatação nos leva a pensar que se faz necessário em sala de aula um trabalho que dê maior atenção aos problemas da classe isomorfismo de medidas para aqueles que apresentam a ideia “muitos a muitos” e na classe de problemas produtos de medidas àqueles que apresentam a ideia de “combinatória”, considerando ainda que nos problemas referentes a esta última ideia os alunos tiveram um menor desempenho.

Nos problemas que contemplavam a ideia muitos a muitos, ficaram evidentes em nossas análises as diversas interpretações equivocadas, em que a maior parte dos alunos utilizou operações e procedimentos ineficazes para a resolução dos problemas, demonstrando não compreender o significado dos mesmos.

Quanto aos problemas que envolviam a ideia de combinatória, pudemos encontrar interpretações distintas, em que os alunos muitas vezes utilizaram procedimentos e esquemas pessoais para a resolução dos problemas.

Essas observações nos dão indícios de que a interpretação dada pelos alunos a estes problemas por muitas vezes não revelou a percepção da relação entre as operações, e por algumas vezes demonstraram realizar um trabalho puramente numérico, sem levar em conta o significado do contexto, o que pode ter dificultado a compreensão de algumas situações apresentadas.

Sobre a compreensão revelada por alunos em relação às estruturas multiplicativas, percebemos em nossos estudos que grande parte dos alunos demonstrou compreender a ideia da operação que norteia cada uma dessas operações. Porém, também ficou evidente que, além de compreender a ideia norteadora de cada operação, é necessário que os alunos saibam identificá-las diante das mais variadas situações. Estas constatações nos fazem levantar a hipótese que não basta alunos aprenderem as operações (no caso multiplicação e divisão), mas é fundamental que alunos aprendam o significado que cada uma destas operações pode admitir quando apresentadas em contextos diversos. Este nos parece um passo para aprendizagem e para que alunos tenham autonomia em seus estudos.

Por outro lado, pudemos perceber também casos em que um mesmo aluno apresentou o mesmo tipo de raciocínio nos diferentes problemas. Isso é possível perceber claramente em nosso inventário de dados¹, o que

¹ O inventário de dados pode ser observado na íntegra de nossa pesquisa, em Zaran (2013).

nos permite acompanhar melhor o desempenho do aluno. Esses tipos de casos demonstram uma regularidade de pensamento, em que os alunos que utilizam os mesmos procedimentos podem também contribuir para a validação de nossas observações e hipóteses levantadas por meio das análises dos protocolos.

Pudemos perceber também que em certos momentos alunos elaboram algoritmos, mas não conseguem resolvê-los. Isso nos indica que eles acabam utilizando-se deste procedimento, porque é aquele formalizado em sala de aula, porém não encontram significado no que estão desenvolvendo. Diante dessa situação, é possível levantarmos a hipótese de que o algoritmo formal é apresentado ao aluno, sem que seja estabelecida uma relação de compreensão dos procedimentos envolvidos em suas etapas de resolução. Com isso, o aluno não atribui significado aos procedimentos realizados, muitas vezes operando “mecanicamente”, como algo que lhe parece necessário.

Nossa investigação colocou em evidência um cenário delicado em relação às interpretações dadas aos alunos diante de situações que requerem a utilização de procedimentos multiplicativos, interpretações estas que muitas vezes podem desencadear em dificuldades já abordadas em estudos para a resolução de situações que envolvem estas operações.

Diante dessas observações, nossa preocupação torna-se relevante a partir do momento em que evidenciamos que esses alunos encontram-se no período de transição para os anos finais do Ensino Fundamental, e que a não apropriação do raciocínio multiplicativo, seja por meio de procedimentos informais ou algoritmos, pode resultar em futuras dificuldades de aprendizagem em relação a outros conteúdos matemáticos que irão requerer sua utilização. Sabemos que no 6° ano essas operações serão novamente abordadas nas aulas, porém seria adequado que estes alunos já se apropriassem dos conceitos, ideias, representações e relações existentes nas operações de multiplicação e divisão, para que essas dificuldades não se estendam e se agravem pelos demais anos de escolarização, em que os procedimentos pessoais utilizados poderão se tornar ineficazes diante de problemas que contenham um maior nível de complexidade. Percebemos por nossa prática docente que as dificuldades são evidenciadas com mais frequência entre a transição dessa fase entre o 5° e o 6° ano do Ensino Fundamental, transição esta que por muitas vezes pode propiciar uma

“lacuna” entre o que o aluno já sabe e o que virá a aprender, pois em muitos casos não há uma interação entre o trabalho realizado pelo professor polivalente dos anos iniciais e o trabalho a ser realizado pelo professor especialista do 6° ano.

Ao realizarmos uma observação geral em relação ao desempenho dos alunos quanto aos instrumentos utilizados em nossa pesquisa, pudemos constatar que existem dificuldades quanto à compreensão do raciocínio multiplicativo, a maior parte delas nos problemas que contemplam a operação de divisão ou que requerem a utilização do pensamento proporcional. Quanto aos procedimentos que envolvem a operação de multiplicação, apesar de encontrarmos um número significativo de êxitos, podemos destacar que esses êxitos por muitas vezes não foram obtidos por meio da utilização explícita do raciocínio multiplicativo.

Um grande facilitador em relação ao ensino destas operações se refere a um trabalho que possa ser realizado de forma articulada entre as mesmas, para que possam ser estabelecidas as devidas relações entre ambas, o que também poderá contribuir para a diminuição das dificuldades quanto aos procedimentos da divisão, de modo que, a partir do momento em que o aluno perceba sua relação com a multiplicação, tais procedimentos possam ser compreendidos mais claramente.

Consideramos importante a utilização de procedimentos próprios e intermediários para a resolução dos problemas. Por meio destes, o aluno poderá estabelecer conhecimentos que poderão facilitar a aprendizagem dos procedimentos formais que envolvem as operações de multiplicação e divisão. É necessário dar espaço ao aluno para que demonstre seus esquemas pessoais para o desenvolvimento da operação, e estes devem ser aproveitados pelo professor para estabelecer a relação entre esses esquemas e os algoritmos comumente utilizados, não como algo pré-estabelecido e determinado, mas como uma alternativa para facilitar e auxiliar o desenvolvimento da operação, em que o aluno poderá perceber as etapas envolvidas nesses procedimentos e evoluir em suas aprendizagens.

Esperamos que nossa investigação possa trazer reais contribuições ao cenário da Educação Matemática, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem dos conceitos que norteiam o campo multiplicativo; ultrapassando o campo de uma simples constatação, em que a sala de aula não seja utilizada apenas para coletar dados, mas sim que os indícios e

sugestões apontados venham a servir como um possível caminho à prática docente, em que, por meio de um trabalho gradual, possam ser ampliados os olhares investigativos em sala de aula, na busca por oportunidades de intervenções que venham a auxiliar no processo de aprendizagem do aluno.

Referências

- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOSNOT, C.; DOLK, M. **Young mathematicians at work: constructing multiplication and division**. Portsmouth, N. H.: Heineman, 2001.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MENDES, M. F. C.; DELGADO, C. R. S. C. A. A aprendizagem da multiplicação e o desenvolvimento do sentido do número. In: BROCCADO, J.; SERRAZINA, L.; ROCHA, I. **O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática**. Lisboa: Escolar Editora, 2008, p. 159-182.
- PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1974.
- SAIZ, I. Dividir com dificuldade ou a dificuldade de dividir. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (orgs). **Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.156-185.
- TREFFERS, A.; BUYS, K. Grade 2 (and 3) - calculation up to 100. In: HEUVEL-PANHUIZEN, M. (Ed.). **Children learn mathematics. Netherlands: Freudenthal Institute (FI) Utrecht University & National Institute for Curriculum Development (SLO)**, 2001. p. 61-88.
- VERGNAUD, G. Multiplicative structures. In: LESH, R.; LANDAU, M. (Eds.) **Acquisition of Mathematics Concepts and Processes**. New York: Academic Press Inc. 1983. p. 127-174.
- VERGNAUD, G. **El Niño, las Matemáticas y la Realidad**. México: Editorial Trillas, 1991.

VERGNAUD, G. Multiplicative conceptual field: what and why? In: GUERSHON, H.; CONFREY, J. (Eds.). **The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics**. Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1994. p. 41-59.

ZARAN, M. L. O. **Uma análise dos procedimentos de resolução de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental em relação a problemas de Estruturas Multiplicativas**. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2013.

Currículo *pensadopracicado* e o cotidiano escolar: da regulação às práticas “potencialmente” emancipatórias

Marcelo Paraíso Alves
UniFOA/ IFRJ-VR | marcelo.alves@ifrj.edu.br

Rosane Moreira Silva de Meirelles
UniFOA/FIOCRUZ | rosanemeirelles@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho faz parte do Estágio Pós-Doutoral e possui a intenção de refletir sobre os processos emancipatórios que emergem das práticas ordinárias das oficinas de um projeto de educação musical desenvolvido nas escolas públicas do interior do estado do Rio de Janeiro. As reflexões ora apresentadas partem de uma centralidade: a produção coletiva do grupo de sujeitos participantes do espaço cultural investigado e dos múltiplos sujeitos da escola envolvida na pesquisa. Os fundamentos teórico-epistemológico-metodológicos que nortearam as investigações, na tentativa de atingir o objetivo proposto, tiveram como base a sociologia das Ausências e a das Emergências, bem como os sujeitos praticantes de Certeau (1994), trazendo para o centro do debate as práticas culturais “produzidas” a partir das entrevistas, observações e fotografias construídos nas oficinas de percussão. O paradigma venatório (Ginzburg, 1989) permitiu encontrar enredamentos entre a história local e produção singular do espaço estudado.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Cotidiano escolar. Currículo.

ABSTRACT

This work is part of Post Doctoral Stage and has the intention of reflecting on emancipatory processes emerging from the ordinary practices of the workshops of a project developed music education in public schools in the state of Rio de Janeiro. The reflections presented here are based on a centrality: the collective production of the group of participants in the cultural space and investigated the multiple subjects involved in the research school. The theoretical-

epistemological and methodological foundations that guided investigations in an attempt to achieve the proposed objective were based on the sociology of absences and Emergencies as well as the subjects practitioners Certeau (1994), bringing to the center of the debate practices cultural “produced” from the interviews, observations and photographs built in percussion workshops. The venatório paradigm (Ginzburg, 1989) allowed to find entanglements between local history and singular production of the studied space.

Keywords: Primary school. Daily school. Curriculum.

Introdução

O presente trabalho visa apresentar resultados do estágio pós-doutoral desenvolvido entre 2011 e 2012. A problemática central da investigação está na ideia da produção coletiva do grupo de professores que lecionam nas oficinas de percussão e dos alunos das escolas envolvidas na pesquisa.

O que busco salientar é que nesse espaço, por intermédio dos valores e culturas, são fabricados “outros” conhecimentos a partir das aprendizagens que as oficinas possibilitam. Ou seja, o estudo busca compreender os processos cujo potencial emancipatório emerge das práticas ordinárias das oficinas de um projeto de educação musical desenvolvido em escolas públicas no interior do estado do Rio de Janeiro, mais especificamente com discentes do Ensino Fundamental, tensionando e redirecionando os caminhos e as expectativas almejadas pelos projetos e pelos currículos oficiais: *currículos “pensados/praticados”* (OLIVEIRA, 2003; 2010; 2012).

Sabendo que a pesquisa pauta-se, predominantemente, na investigação da singularidade de escolas públicas do município de Volta Redonda, parto do pressuposto de que a problemática permite, pela sua potencialidade, uma aproximação ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos, mais especificamente da Sociologia das Ausências, ou seja, a visibilização de práticas antes silenciadas. A relevância do estudo se localiza na reflexão sobre as práticas realizadas, considerando-as como um ponto de partida, mas que não se esgota em si mesma, pois se aproxima da Sociologia das Emergências (SANTOS, 2006; 2007).

Tal sociologia consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar as tendências de futuro sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança de um futuro mais decente.

A partir de entrevistas realizadas com alunos, professores das oficinas e membros de equipes diretivas das unidades educacionais pesquisadas, observações, anotações em caderno de campo e documentos iconográficos, apresento indícios (GINZBURG, 1989) que revelam um diálogo entre as práticas oriundas das oficinas e de lógicas que se aproximam de uma gestão compartilhada, participativa e solidária.

É relevante frisar que o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) auxiliou na busca criteriosa de sinais que nos permitiu perceber a articulação com as ações praticadas nos espaços a partir das experiências cotidianas das oficinas.

Mergulhar nas águas do cotidiano e descobrir cavernas submersas...

Para melhor contextualizar a pesquisa, apresento a localização da unidade escolar inicialmente investigada: a escola se encontra na periferia do município de Volta Redonda, no interior do estado do Rio de Janeiro, pertencendo a um conjunto de loteamentos e núcleos de posse formando um complexo com 0,86 km² e cerca de 10 mil habitantes. É uma área carente, na qual muitos pontos ainda não possuem urbanização.

A razão da escolha pela pesquisa nesta unidade escolar se deve pela localização em um bairro afastado do centro urbano. De acordo com os professores de percussão, participantes desta pesquisa, essa disposição facilitava o movimento de mobilização e participação dos alunos nas oficinas.

Logo no início da pesquisa, foi vivenciada uma situação que é um exemplo lapidar das pesquisas nos/dos/com os cotidianos: os caminhos desviantes dos sujeitos praticantes nos levam a caminhar por outras águas e descobrir cavernas submersas (PAIS, 2003).

No segundo semestre de 2011, a SME e os professores responsáveis pelas oficinas alteraram o movimento investigativo por intermédio de uma ação denominada “I Encontro de Tambores”. Antes do planejamento do evento citado, as oficinas de percussão eram realizadas aos sábados em seis escolas da rede municipal, no horário compreendido entre 8 e 12 horas, com os alunos *voluntários* do Ensino Fundamental. As oficinas seguiam o calendário escolar, que estabelece o período letivo também para o projeto, bem como o seu período de término e paradas para recessos e feriados.

Entretanto, ao retornar para o movimento de investigação na escola em agosto de 2011, devido ao recesso de quinze dias no mês de julho, algumas modificações na organização das oficinas aconteceram: as aulas, que eram realizadas especificamente em cada uma das unidades escolares com os seus respectivos professores, passariam a ser ministradas em uma única escola da rede com todos os alunos do projeto simultaneamente.

A intenção da mudança era promover ensaios gerais, com todos os alunos das escolas onde eram desenvolvidas as oficinas, com o intuito de realizar, ao final do ano letivo, o evento supracitado: o I Encontro de Tambores.

Assim, semanalmente os alunos se deslocavam de suas escolas, por intermédio dos ônibus alugados pela SME, para ensaiar para o evento. A escola escolhida para tal finalidade era localizada em um bairro periférico do município investigado.

O I Encontro de Tambores teve como proposta a reunião de três blocos que desenvolvem ações educativas a partir da percussão: o primeiro bloco, constituído por alunos de percussão das seis escolas do município de Volta redonda, formando um único bloco; os alunos do Bloco Molequeira da Folia¹ (Barra do Piraí); e, por fim, os alunos do Bloco Meninos do Batuque. Cabe frisar que essa mudança repentina na forma como os sujeitos se organizaram me permitiu acessar outras fabricações, outras redes (FERRAÇO, 2008).

Assim, da mesma forma que essa mudança alterou o percurso, modificando a trajetória da pesquisa, os novos ensaios permitiram ampliar os contatos com outros alunos, pois se inicialmente havia o acesso aos alunos de uma única escola, com a nova dinâmica de ensaios, era possível encontrar os discentes das outras escolas e as suas produções cotidianas: fabricações dos sujeitos ordinários que me permitiram recordar o sujeito epistêmico de Certeau (1994, p.45).

Nesse momento me recordo de Ferraço (2008), pois o autor comenta que os estudos com o cotidiano acontecem em meio ao que está sendo feito, expressando o “entremeado” das relações no diversos espaços e tempos dos sujeitos. O que me chamava a atenção era a diversidade nas produções dos objetos utilizados pelos alunos para a percussão e como os alunos marcavam suas identidades: nas macetas², talabartes³, bombonas⁴.

¹ Bloco de percussão desenvolvido no município de Barra do Piraí, estado do Rio de Janeiro, pela Secretaria de Ação comunitária.

² Acessório para tocar, marcar as batidas, confeccionado em madeira com ponta forrada com câmara de ar de bicicleta.

³ Talabarte é uma alça utilizada para fixar os instrumentos na cintura.

⁴ Recipientes de plástico reciclado utilizados para percussão.

Figura 1 - Imagem de maceta fabricada pelos alunos (produzida pelo autor)



Durante o decorrer do segundo semestre de 2011, foram percebidos alguns indícios de ruptura com a racionalidade indolente - gestão compartilhada, participação coletiva, co-responsabilidade, solidariedade, respeito à diversidade -, emergindo na condução das aulas: das atitudes das crianças, na organização das ações, da entrada no ônibus no início da viagem para o local do ensaio, até o retorno à escola e atravessando as atividades cotidianas das aulas de percussão.

Sujeitos e lugares

O projeto social em questão é desenvolvido por uma ONG - espaço cultural - com o apoio da SME em seis escolas da rede municipal de ensino pesquisada.

As oficinas fazem parte de um programa de atividades complementares desenvolvido aos sábados e têm como objetivo a realização de atividades extracurriculares proporcionando aos alunos da rede pública municipal a vivência nas várias modalidades desportivas e culturais.

O programa se desenvolve em quinze escolas proporcionando as seguintes atividades: xadrez, capoeira, teatro, aulas de percussão, diversas modalidades esportivas e caricatura.

É importante ressaltar que, das quinze escolas que possuem o programa, apenas seis desenvolvem as oficinas de percussão. Cabe ainda frisar que a justificativa pelo referido estudo deve-se ao enredamento entre a história local, as redes de sujeitos e as experiências *singularescoletivas* que constituíram o projeto de percussão, pois não podemos tratar de tal temática desconsiderando o contexto histórico e social em que foi forjada.

Dessa forma, é relevante mencionar que o projeto emerge de uma banda de música formada no final da década de 1980 denominado de *Gusa*- produção resultante da redução do minério de ferro pelo coque ou carvão e calcário num alto forno e matéria-prima utilizada no processo de constituição do aço. É importante considerar esse aspecto (*Gusa*) como um indício (GINZBURG, 1989) do diálogo dos sujeitos com os espaços estruturais (SANTOS, 2002).

A intenção aqui não é optar por estudos macroscópicos ou microscópicos, mas como menciona Boaventura (1993): no cotidiano tudo se entrecruza e entrelaça. Portanto, é preciso construir uma sociologia complementar e articulada.

Nesse sentido, o nome do grupo emerge como um sinal da metalúrgica que ocupa uma posição central na vida econômica e social do município e, em decorrência, ao movimento sindical estabelecido na cidade desde 1946 (MONTEIRO, 1995).

Esse enredo é significativo, pois revela a construção histórica e social do bloco que aparece na logomarca da oficina (figura 2). Em decorrência, o nome do bloco que se remete ao movimento operário, e emerge como uma narrativa que nos permite perceber o diálogo do espaço pesquisado com o movimento social.

A iconografia aqui não é trazida como um artefato ilustrativo, mas na ótica de Oliveira e Geraldi (2010): “O trabalho com essas formas narrativas contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e de sua história” (p. 23).

Figura 2 - Logomarca do BLOCODECONCRETO (Retirada do site no dia 04/06/2011 - www.ecfa.com.br).



Foi essa produção que abriu portas para a percepção de uma possível *comunidade* que atua a partir da racionalidade estético-expressiva em busca das práticas com potencialidades emancipatórias (SANTOS, 2010).

Comunidade, Racionalidade Estético-Expressiva e Conhecimento Prudente

Para Santos (1991, 2002, 2004, 2006, 2010) a concepção do presente que emerge da racionalidade moderna é responsável pela concepção de presente que o ocidente possui: um imaginário que reduz e contrai o presente, não permitindo uma visão mais ampla.

Esse modo de compreender a realidade contrai o presente porque deixa de fora muitas realidades, diversas práticas, e, ao “deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência” (SANTOS, 2007, p. 26).

A razão indolente julga saber tudo e, nesse movimento, não se interessa a pensar no futuro. Esse pensamento concebe o futuro como superação linear ao partir dos conceitos de progresso e evolução. Dessa forma, não precisa ser pensado, pois só existe para ser passado, é nisto que se fundamenta a indolência dessa racionalidade.

Partindo dessa ótica, Santos (2002) menciona ser necessário pensar a partir de um conhecimento prudente, capaz de analisar a realidade partindo das coisas e para atingir tal intenção propõe a “hermenêutica da suspeição”: “as consequências duvidosas, mas possíveis, devem ser tidas como certas” (p.81).

Assim, o autor ressalta que a referida racionalidade produz a exclusão social a partir de cinco maneiras: a lógica da monocultura do saber e do rigor do saber, a monocultura do tempo linear, a monocultura da naturalização das diferenças, a monocultura da escala dominante e, por fim, a monocultura do produtivismo capitalista.

Diante do cenário apresentado e do inconformismo perante as consequências sociais e da articulação com a profunda crítica à racionalidade indolente, o autor busca construir outro paradigma por intermédio de um duplo movimento: a ruptura com o paradigma da ciência moderna e o da ruptura entre o conhecimento científico e o mundo vivido.

Na elaboração deste conhecimento, o autor propõe a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e uma teoria da tradução em busca de uma hermenêutica diatópica.

Ao propor “outra” racionalidade, Santos (2006) parte de dois pressupostos: primeiro, a racionalidade estético-expressiva é a que resguarda e “talvez a que condensa melhor as antinomias da situação presente e, portanto, aquela em que são mais fortes os sinais do futuro” (p.92); segundo, em relação ao pilar da regulação, o mais negligenciado foi o da comunidade, considerando que este quase foi absorvido pelos pilares do mercado e do Estado, em decorrência também foi o princípio menos obstruído, portanto, o que melhor instaura uma dialética positiva com o pilar da emancipação.

Partindo do referido pressuposto, o autor salienta que, para determinar as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade, torna-se necessário salientar duas dimensões: *a participação e a solidariedade*.

Boaventura ainda ressalta que apesar de ter sido, durante a modernidade, bastante colonizada, no que diz respeito a sua ação política (cidadania e democracia representativa), a participação abarca outras possibilidades no campo da vida cotidiana, permitindo avanços para um conhecimento-emancipação.

Em relação à solidariedade, o autor considera que ocorreu por intermédio da ação do Estado-Providência; sendo assim, não a colonizou completamente, permitindo aberturas para outras formas de manifestações de solidariedade.

Portanto, a ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. Nesse caso, “trata-se de um *hic et nunc*, local e imediato, que pode englobar o planeta e o mais distante futuro” (SANTOS, 2002, p. 81).

A comunidade interpretativa, nesta perspectiva, é concebida como “um campo simbólico cuja produtividade não exige um *genius loci fixo*” (p.81), mas um conhecimento local criado e disseminado por meio do discurso argumentativo. Diante de tal afirmativa, o autor reforça a necessidade de desenvolver duas dimensões: a participação e a solidariedade.

Assim emerge a reflexão: a participação e a solidariedade são aprendizados - experiências - possíveis de serem praticados(as) no interior do projeto mencionado?

Sabemos que há um distanciamento entre o currículo *pensadopracicado* (OLIVEIRA, 2003; 2012) e o ato de filosofar sobre um possível currículo a ser praticado, no entanto, consideramos as oficinas como um possível “espaço” de estudo que permitiu a ampliação dos debates acerca das práticas potencialmente emancipatórias.

Possíveis aproximações da “Comunidade” à Racionalidade Estético Expressiva

Inicialmente, as primeiras aproximações junto às oficinas foram realizadas como visitas e conversas informais na tentativa de compreender o espaço e as suas formas de articulação com o contexto social. Nesse movimento, fomos nos deparando com um emaranhado de projetos sociais que são desenvolvidos pela ONG, o que permitiu percebê-lo como um espaço plural com múltiplos atravessamentos. Essa perspectiva pluritópica, configurou o seu reconhecimento, no ano de 2005, como Ponto de Cultura a partir do Programa Cultura Viva. O Ponto de Cultura é a principal ação do Programa Cultura Viva e articula todas as demais ações do referido programa (BRASIL, 2010).

As práticas encontradas foram se revelando como pistas das ações que possuíam potencialmente articulação com espaços de uma possível fabricação cultural (CERTEAU, 1994). Tais fabricações (CERTEAU, 1994) foram percebidas como pistas do que procuro: práticas silenciadas pela razão indolente.

No entanto, o que percebo, nestas ações, é uma aproximação do paradoxo da finitude e infinitude (na elaboração de um conhecimento emancipatório) ressaltada pelo autor com relação às incertezas que devem emergir na construção de uma nova racionalidade, pensamento pós-abissal: a busca pelo interconhecimento.

Santos (2002) nos adverte que, para a produção de um novo senso comum ético, este deverá ser construído a partir das representações inacabadas da modernidade: o princípio da comunidade com suas dimensões (solidariedade e participação) e a racionalidade estético-expressiva (prazer, autoria e artefactualidade discursiva), mais especificamente a solidariedade (dimensão ética), a participação (dimensão política) e o prazer (dimensão estética).

Portanto, ao considerar que a participação dos alunos nas oficinas se desenvolve a partir da ação voluntária, é possível visualizar a relação que emerge desse encontro com a racionalidade estético-expressiva: um “conhecimento” embebido na *prazerosidade* dos discentes em vivenciar tais práticas culturais. O depoimento de um diretor das escolas é revelador:

Eu penso sempre em nível de ritmo, coordenação, entendeu? Por que esse é um bairro que tem um

processo cultural muito grande em cima da música. As crianças do bairro, elas se comunicam através da música, então elas se dão muito bem com a música. Onde tem ritmo neste bairro eles estão, onde tem música inserida neste bairro eles entram (grifos do autor).

A narrativa permite perceber que há, por parte dos discentes, uma relação intensa com a música, portanto, não é difícil compreender que nas ações da oficina o prazer emerge como um vínculo ao bloco.

Por que a oficina de percussão possui um potencial emancipatório?

Pensamos que o bloco rompe com a razão cognitivo-instrumental ao se aproximar da racionalidade estético-expressiva por intermédio do caráter de inacabamento permitindo a ela confrontar-se com a razão indolente.

Santos (2002) entende que esse caráter de inacabamento reside na articulação de três noções: o prazer conforme mencionado, autoria e a artefactualidade discursiva.

Em relação ao prazer, o autor ressalta que, apesar de ter sido em parte colonizado pela industrialização do lazer, do tempo livre, das indústrias culturais e da ideologia do consumismo, o seu potencial emancipatório se manteve por intermédio de seu caráter irreduzível e intersubjetivo do *homo ludens*, pois o lazer resiste ao enclausuramento por trazer em germe a dimensão do jogo, a abertura para o lúdico e a criatividade.

Trazer a narrativa dos alunos permite uma aproximação com a noção de prazer explicitada pelo autor:

D: Eu comecei a **participar olhando**. Aí fui olhando, interagindo, fui **gostando** e estou aí até hoje. **Já faz parte da minha vida. Eu gosto muito, tenho meus amigos e minhas amizades aqui no bloco (...)**. Eu moro do lado da escola, **eu escutava o barulho** e já ia para a escola pra ver, **foi aí que começou a chamar minha atenção**.

P: Eu aprendi fazer maceta, talabarte, aprendi a fazer o som (...) aprendi a concentrar. Eu conhecia os alunos só do meu bairro, agora eu conheço de outros bairros.

Jo: Eu fui por **gostar de som**, eu não sabia nem o que era... **Eu gosto de tocar, inventar batidas, animar as pessoas**. A professora vai falando para a gente fazer as

levadas. A primeira é Funk antigo, a segunda é o samba, a terceira é o Funk atual, o batidão, e o quarto é o **espaço aberto para criação** (grifos do autor).

O depoimento de uma professora que compõe a equipe diretiva de uma das escolas também nos remete à noção de prazer ao trazer suas percepções da participação dos discentes nas oficinas:

A princípio ele foi feito logo na entrada da escola, e eu via que as pessoas ficavam incomodadas com a questão do barulho, mas a **molecada gostava. Não sei se eles perceberam de cara o que a gente não conseguiu perceber...** (grifos do autor)

Os indícios que emergem na narrativa da orientadora pedagógica permitem discutir a relação entre as ações da oficina e o prazer dos alunos.

O indício que emerge na fala nos faz perceber que o projeto dialoga sem dificuldade com a noção de prazer, pois usa como ponto de partida as atividades lúdicas e outras metodologias que buscam voluntariamente a ação dos sujeitos.

O que queremos dizer é que a ação dos alunos se desenvolve na lógica de uma ação não obrigatória, tornando-a uma decisão política para os envolvidos no processo, mas que não é possível sem a responsabilidade com o projeto. O que procuro enfatizar é que, ao se perceber o interesse dos alunos pela oficina, uma diversidade de ações se desenvolvem no cotidiano das aulas dialogando com a responsabilidade individual e coletiva.

Apresentamos o depoimento de um monitor do projeto para salientar o que consideramos fundamental no processo de *fabricação* dos sujeitos em suas redes cotidianas no que se refere à noção de participação, a gestão compartilhada e a responsabilidade:

Essas pessoas **decidem junto** o direcionamento do trabalho no espaço, mas de certa forma estão todos envolvidos com a execução dos trabalhos, dos projetos. A gente não lida como patrão, não existe uma cobrança. **Se algo der errado, a treta é maior** porque a própria pessoa está se cobrando. **Nós somos um coletivo.** [...] Quando você tem **liberdade**, quando você tem mais

autonomia, maior a responsabilidade você tem com o que dispôs a fazer. Quando você não tem autonomia, alguém vai se responsabilizar por você (grifos do autor).

O excerto da entrevista nos permite perceber os indícios, os fragmentos de uma pedagogia disseminada no cotidiano das oficinas. Inicialmente, vou me ater à discussão sobre gestão a partir dos parâmetros citados no depoimento: a concepção de gerenciamento pautada na gestão compartilhada, na responsabilidade individual e coletiva; posteriormente, vou discutir seus desdobramentos nas oficinas de percussão.

Segundo Santos (2002), o princípio de responsabilidade a ser instaurado deve estar baseado em uma perspectiva que considere a complexidade do mundo, pois “vivemos numa época em que é cada vez mais difícil determinar quem são os agentes, quais são as ações e quais as consequências” (p. 111).

Para o autor, esta é uma das razões que reitera a necessidade para que a comunidade interpretativa seja definida em uma relação espaço-temporal, local-global e imediata-diferida, pois se deve considerar, a partir dessa ética, não apenas a responsabilidade pelo presente, mas uma responsabilidade pelo futuro.

Como se processa essa ação no cotidiano das oficinas? Buscamos a narrativa de um professor da oficina para auxiliar na compreensão das operações dos praticantes:

A gente já entra conversando com os alunos assim: **o bloco não é nosso**. Nós temos alguns exemplos: o projeto no município de Barra do Piraí e o do bairro Belmonte. [...] Nós sabemos que em alguns lugares vai ser só uma atividade extra, um contato diferente, uma coisa diferente para eles (grifos do autor).

A narrativa revela pistas dessa responsabilidade ao estabelecer uma relação direta com um **princípio ético**: a preocupação com o futuro das oficinas e do bloco.

Em decorrência, percebe-se que as ações do referido espaço trabalham a partir da ideia de que toda responsabilidade é co-responsabilidade, talvez por isso a concepção da gestão como uma construção coletiva.

Santos (2002) ressalta que o problema é “saber como determinar a correspondência entre a quota-parte de responsabilidade partilhada e a quota-parte das consequências a partilhar” (p. 113).

O autor salienta que o sujeito e o espaço coletivo deveriam considerar-se polos que agem num *continuum*, definindo-se critérios de divisão de responsabilidades para cada grupo social ou sujeito que interagem nesse espectro. Aí, a dificuldade passa a ser a definição desses critérios.

Uma prática singular no cotidiano das oficinas em relação à gestão compartilhada (participação, cooperação) parece emergir da liberdade de escolha no que se vai tocar: bombona, chocalho, lata. Se todos decidirem tocar apenas um dos instrumentos, não haverá bloco.

Entretanto, ao optar por tal ação, as atribuições e os procedimentos que terá que cumprir estarão estabelecidos a partir da responsabilidade que se tem com o espaço coletivo das oficinas.

Prosseguindo na trilha de Santos (2002) e tendo como pressupostos o pilar da regulação - princípio da comunidade com suas dimensões (solidariedade e participação) - e o pilar da emancipação - a racionalidade estético-expressiva (prazer, autoria e artefactualidade discursiva) -, na intenção de visibilizar as práticas que buscam a elaboração de um novo senso comum, sigo as pistas produzidas nas/das práticas do projeto na busca pela *solidariedade* como dimensão ética, *participação* como dimensão política e prazer como dimensão estética.

Percebe-se no depoimento supracitado a incidência no princípio da responsabilidade repassada aos discentes do bloco. O professor da oficina nos revela que o bloco é dos discentes da comunidade local: aí residem indícios do princípio de responsabilidade (participação e solidariedade) no projeto.

A gente entende que a escola é da comunidade, não é da diretora, não é do professor, ela é da comunidade. O professor, a diretora, estão ali trabalhando para a comunidade. E nós também, a gente entende assim, começa desse princípio. (grifos do autor)

A noção de responsabilidade dos professores da oficina, em relação a esse patrimônio - o bloco - que está sob a *fabricação* (constituição) dos sujeitos envolvidos, se desenvolve sob vários aspectos no cotidiano das aulas.

Durante as observações realizadas aos sábados, podemos perceber e apreender diversos momentos da aprendizagem que também auxiliam na aquisição da noção da responsabilidade: no início e término das aulas, os alunos são estimulados a buscar e guardar o material para o desenvolvimento das oficinas; o cuidado na manutenção dos instrumentos; a responsabilidade em conseguir materiais de reposição para os ensaios (latas para percussão, as câmeras de ar para a produção da maceta, o cuidado com o talabarte e bombonas; ver figura 3); a negociação dos alunos para verificar quem fica com determinado tipo de instrumento. Durante o período de recesso escolar, o material é emprestado aos alunos para que eles realizem a manutenção das macetas, e aí também se configura a reinvenção dos instrumentos, pois cada aluno reinventa (CERTEAU, 1994) o seu modo de *'usar-fazer'* o seu implemento.

Enfim, a responsabilidade atravessa as oficinas por intermédio das tessituras cotidianas das redes de sujeitos que compõem o referido *espaçotempo*, da mesma maneira que ocorrem as aprendizagens relacionadas ao domínio do uso dos instrumentos (técnica), a aprendizagem da cadência das batidas (ritmo), a aprendizagem das diversas habilidades motoras aprendidas. O que busco ressaltar é que a **responsabilidade** parece ser uma aprendizagem tão importante quanto o domínio da técnica corporal (MAUSS, 1974) e a aquisição para o domínio dos implementos necessários à execução da percussão.

Figura 3 - Retirada do site no dia 04/06/2011 - www.ecfa.com.br.



Para Santos (2002), a participação, no cerne do projeto de modernidade, foi colonizada a partir da ótica da cidadania, entretanto ficaram muitos domínios da vida social em que a participação pode efetivamente ser estimulada nos alunos como parte de uma pedagogia que tem como objetivo a participação no âmbito social (p. 75).

Retomando a discussão em torno do pilar da emancipação, recorreremos novamente à racionalidade estético-expressiva, para compreender as práticas desenvolvidas pelo projeto de percussão a partir da noção de autoria. Para Santos (2002), esse é um elemento fundamental para o reencantamento do novo senso comum. Com relação à referida noção - autoria -, Santos (2002) menciona que está relacionada à produção artística e literária, o que exige do autor uma produção singularizada que dialoga com o paradoxo da finitude e infinitude: essa produção não se reveste e não representa toda a verdade, porém possui um potencial infinito se pensarmos em sua desconstrução e no caráter irrepetível de sua fabricação. As produções a seguir representam indícios de tais fabricações (figuras 4, 5 e 6):

Figuras 4 e 5 - Fotografias de macetas fabricadas pelos alunos (produzidas pelo autor)



Figura 6 - Fotografia das bombonas fabricadas pelos alunos (produzidas pelo autor)



Para Santos (2002), a racionalidade estético-expressiva une o que a “racionalidade científica separou e legitima a qualidade e a importância” (p. 78), por meio de um conhecimento desprezado pelo conhecimento regulatório: o conhecimento retórico.

É relevante frisar que outras produções se fizeram presentes em outros instrumentos, mas que, dada a necessidade de sintetizar a discussão, não se tornou possível apresentar.

Outra noção relevante a ser discutida é a artefactualidade discursiva: esta menciona que se deve considerar que “a natureza, a qualidade, a importância e a adequação dessa intenção e dessa construção são estabelecidas por meio de um discurso argumentativo dirigido a um público alvo” (SANTOS, 2002, p. 77).

A artefactualidade discursiva emergia no cotidiano das oficinas nas formas de argumentações que se assentavam na polaridade orador/auditório, muito próxima do que era realizada nas discussões propostas pelo monitor na elaboração das regras coletivas.

É importante salientar que, ao trazer os dados produzidos na pesquisa, não tenho a intenção de engessar estas manifestações, entendendo que, no momento em que o prazer está presente, a autoria se ausenta, ou vice-versa; pelo contrário, a vida cotidiana é complexa e caótica. Entretanto, a escrita do texto não permite reproduzir os fatos como acontecem no cotidiano.

Outro espaço em que a artefactualidade se apresentava era durante os espaços abertos pelo professor para que os alunos pudessem criar ritmos ou batidas. Os alunos denominavam de batidas o ritmo criado no cotidiano das oficinas. Era o espaço em que o apreendido nas oficinas se misturava aos conhecimentos trazidos pelos alunos. Os depoimentos são pistas do auditório mencionado por Santos (2007):

D: Eu já mexo com música. Eu sou DJ. Eu tenho o meu som, o pessoal me contrata e eu vou e coloco som nas festas aqui do bairro: aniversário, quinze anos, aniversário, tudo... Eu já gosto do barulho.

Jo: Eu toco bateria na igreja. Faz uns dois anos que eu toco bateria. Comecei fazendo a aula e depois a professora me chamou para eu ir aos ensaios de segundas na igreja.

Je: A professora chegou falando que iria ter bloco e eu já **tocava pagode com meus colegas**, aí ela me perguntou se eu queria tocar no bloco (...). Eu toco a bobona, porque **eu também saio na folia e lá eu toco bumbo**.

P: Eu fui para a escola para participar do Sábado na Escola, aí a professora me convidou, eu fui fazer. **Eu toco na Folia. Na Folia eu toco caixa: Tarol de Guerra.** (grifos do autor)

O autor comenta que a relação pautada no conhecimento retórico atua com o seguinte pressuposto: a perda da rigidez, “se transformando numa sequência dinâmica de posições de orador e auditório intermutáveis e recíprocas que torne o resultado do intercâmbio argumentativo verdadeiramente inacabado” (SANTOS, 2002, p. 105).

Refletindo sobre as considerações do autor, articuladas aos indícios apresentados nas narrativas dos alunos, e, por fim, tecendo aos conhecimentos dos ritmos ensinados pelos professores, penso que as práticas das oficinas se aproximam das ideias de Santos (2010): “o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo” (p. 142).

Seguindo tal perspectiva, cabe salientar que o conhecimento emancipatório deve superar dois poderosos inimigos - os monopólios de interpretação e a renúncia à interpretação - o referido conhecimento deve combatê-los por meio da proliferação das comunidades interpretativas: “territorialidades locais-globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjetividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório” (SANTOS, 2002, p. 95) promova o avanço do conhecimento colonialista para o emancipatório.

Dessa forma, o conhecimento emancipatório deve promover outra ruptura epistemológica, transformando o conhecimento científico no novo senso comum. O novo conhecimento “tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma nova forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório” (SANTOS, 2002, p. 107).

Assim, a dupla ruptura apresenta como centralidade uma nova concepção de ciência, rompendo com a perspectiva monocultural e contemplando uma ecologia mais ampla de saberes (SANTOS, 2007).

Considerações finais

Caçar tais praticantes e suas operações foi uma tentativa de ir além daquilo que os outros já viram (ALVES, 2001) e, assim, buscar novas referências de sons, “sendo capaz de engolir sentindo a variedade dos gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário” (p. 17), objetivando a criação de constelações de saberes assentados na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, na tentativa de evitar o desperdício das experiências construindo outras multiplicidades de sentidos pautados na configuração de uma sociedade prudente e uma vida mais decente.

Referências

BRASIL. Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura. Almanaque Cultura Viva - **Teia Brasil 2010**: tambores digitais. São Paulo: Editora Cultura em Ação, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MONTEIRO, Geraldo Tadeu Moreira. **Sindicato dos Metalúrgicos de Volta Redonda**: 50 Anos Brasileiros. Rio de Janeiro: FSB Comunicações, 1995.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. v. 2. São Paulo: EPU/EDUSP; 1974.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Dom Quixote e Sancho Pança. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37. CES: Coimbra, 1993. Disponível em: www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=503. Acesso em: 7 out.2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B.S; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

O aluno com Doença Falciforme e a escola

Artemis Socorro do Nascimento Rodrigues
Universidade Federal do Amapá-UNIFAP | artemis@unifap.br

Lindaci Viana da Silva, Marilene Vilhena e Wanda Souza
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

RESUMO

A Doença Falciforme (DF) é causada pela mutação no gene da globina beta da hemoglobina, originando uma hemoglobina alterada denominada hemoglobina S, que pode se polimerizar e promover a falcização das hemácias quando em homozigose. No Brasil, é uma doença de caráter endêmico, com tendência a atingir uma parcela cada vez mais significativa da população, devido ao alto grau de miscigenação. As manifestações clínicas que a criança apresenta compromete seu desenvolvimento escolar. Este estudo teve como objetivo analisar e refletir, a partir de estudos literários, a baixa escolaridade do aluno com DF, analisando suas complicações psicossociais causadas pela doença e refletindo uma forma para amenizar o sofrimento da criança com DF em seu ambiente escolar. As implicações do quadro clínico da doença sobre a aprendizagem da criança merecem atenção da escola. Os professores e os colegas de sala de aula têm um papel fundamental para reverter a situação da criança no ambiente escolar. Acreditamos que é necessário conhecer as necessidades desses alunos, para então melhor atendê-los, o que tornará possível o acesso e a permanência dos mesmos na escola.

Palavras-chave: Doença Falciforme. Aluno com doença falciforme. Ambiente escolar.

ABSTRACT

The Sickle Cell Disease (SCD) is caused by a mutation in the beta globin gene of hemoglobin, resulting in a modified hemoglobin called hemoglobin S, which can polymerize and promote sickling of red blood cells when homozygous. In Brazil, is an endemic disease, with a tendency to reach an increasingly significant portion of the population, due to the high degree of miscegenation. Clinical manifestations that the child has committed his schooling. This study aimed to analyze

and reflect, from literary studies, low education of students with DF, analyzing their psychosocial complications caused by the disease and reflecting a way to alleviate the suffering of children with SCD in their school environment. The clinical implications of the disease on the child's learning deserve attention of the school. Teachers and classmates classroom has a key role to reverse the situation of children in the school environment. We believe it is necessary to meet the needs of these students, strive to better serve them, which make it possible to enter and remain in the same school.

Keywords: Sickle cell disease. Sickle cell disease with student. School environment.

A Doença Falciforme (DF) é uma hemoglobinopatia de caráter genético, descrita pela primeira vez em 1910. No Brasil, os dados sobre a prevalência da doença apontam uma frequência expressiva, ainda que baseada em estudos regionais (FONSECA et al, 2011), sendo mais frequente nos estados do Norte e Nordeste. Estima-se o nascimento de 3.500 crianças com DF por ano, uma em cada mil recém-nascidos vivos no país (CAÇADO et al, 2007).

A causa da DF é uma mutação no gene que produz a hemoglobina A, originando uma alterada ou variante, denominada hemoglobina S (a letra S deriva da palavra inglesa *sickle*, que em português traduz-se como “foice”), sendo uma herança de caráter autossômico recessivo. Além da hemoglobina S, existem outras hemoglobinas mutantes (C, D, E e outras.) que em par com a S constituem o grupo denominado de Doença Falciforme: Anemia Falciforme (HbSS), S/Beta Talassemia (S/B Tal.), SC, SD, SE e outras mais raras (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

Observa-se que, além de ser a forma mais prevalente entre as DF, a Anemia Falciforme ou homozigose SS é, em geral, a que apresenta maior gravidade clínica e hematológica, caracterizando-se por complicações que podem afetar quase todos os órgãos e sistemas do organismo; o sofrimento e os impactos que provoca levam a pessoa a sentir-se prejudicada em muitos aspectos de sua vida (FLEURY MK, 2007).

Ao se tratar do aluno com DF, o grande desafio para a escola, família e toda a comunidade é encontrar a medida certa na relação com a criança, de modo a entender a especificidade que a doença traz, mas também possibilitar o desenvolvimento das potencialidades que esta criança tem. Deste modo, o professor pode contribuir positivamente na sua forma de lidar com

a doença, bem como em sua trajetória escolar, o que terá impacto em seu futuro, tanto pessoal quanto profissional (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

Desse modo, acreditamos que, quanto mais pesquisas houver na área da educação que retratem a situação escolar da criança com doença falciforme, maior será a possibilidade de encontrar a conduta certa com essa criança e de saber estimular seu potencial conforme sua especificidade. O professor tem um papel fundamental no bem-estar da criança, pois é ele que será o seu apoio e suporte na sua vida escolar.

Metodologia

Pesquisa de caráter descritivo e educacional, pois trata-se de um estudo que teve como objetivo descrever a situação que as crianças com DF enfrentam no seu ambiente escolar. O estudo utilizou artigos científicos acerca da temática proposta para seu desenvolvimento.

O aluno com doença falciforme no contexto escolar

As crianças com uma doença crônica são mais prováveis de terem dificuldades acadêmicas, sociais e emocionais. Os educadores e as famílias devem se assegurar de que estas crianças recebam e mantenham uma educação de qualidade. Compreender as complexas situações que cercam essas crianças permite a programação e o planejamento, para assegurar-lhes que tenham resultados semelhantes aos outros estudantes (NONOSE, 2009).

A DF é uma doença milenar, hereditária, crônica, de origem africana, presente em vários países do mundo e que compromete a qualidade de vida de milhões de seres humanos, sejam eles negros ou brancos. Entretanto, apesar de sua magnitude, em países de elevada miscigenação como o Brasil, pouco se tem investido em pesquisas para o enfrentamento dessa doença; as ações do governo voltadas às pessoas acometidas por essa patologia ainda estão sendo timidamente divulgadas, quando não deixadas de lado por uma parte significativa da sociedade, bem como pelo cenário político brasileiro (DIAS, et. al, 2013).

A criança com DF enfrenta desde cedo, no decorrer da sua vida, possíveis problemas no seu desenvolvimento face aos sintomas da doença, problemas estes que merecem atenção por parte das políticas de saúde pública e da escola (DIAS, et. al, 2013).

A crise aguda vaso-oclusiva, ou episódio doloroso, é o principal sintoma clínico da DF, sendo a principal causa das hospitalizações e da busca de serviços médicos de pronto atendimento. É percebida como uma experiência sensorial e emocional desagradável, relacionada a um dano real ou potencial, capaz de desencadear inúmeras reações psicológicas, sobretudo em crianças: ansiedade, depressão, apego exagerado ao cuidador, diminuição da autoestima, recusa ou não adesão ao tratamento e mau rendimento escolar. Envolve, assim, aspectos fisiológicos e psicossociais e causa uma grande alteração na qualidade de vida da pessoa (DIAS, et. al, 2013).

A DF exige da criança e da família mudanças em seu cotidiano, especialmente nas atividades relacionadas às experiências educacionais. O comparecimento às aulas se torna problemático, sendo provável que essas crianças tenham até 50% a mais de faltas do que outras crianças ditas normais. O risco para problemas comportamentais, emocionais, acadêmicos e de interação social nessa população decorre de uma complexa combinação de variáveis psicossociais e demográficas (*status* sócio-econômico, pobreza, urbanicidade, etnicidade, valores culturais e processo de estigmatização racial, suporte social), variáveis sócio-emocionais (*coping* mal adaptativo, baixo senso de autoeficácia, por exemplo) e de saúde (dor, déficit cognitivo decorrente de infartos cerebrais, hospitalizações, por exemplo) (GIL et al., 2003).

As doenças cérebro-vasculares são a principal causa de Acidente Vascular Encefálico (AVE) durante a infância, com ocorrência de 8 a 17% dos pacientes (ASNANI, 2010). Segundo Sena, Vieira e Lyra (2011), as complicações cérebro-vasculares tendem a ocorrer em 25% das pessoas com a doença e os infartos cerebrais ocorrem com incidência entre 5% a 10% em pacientes com até 17 anos de idade. No entanto, pesquisas que descrevam a pessoa com DF, seja quanto a aspectos sociais ou quanto ao desenvolvimento emocional e cognitivo, ainda são escassas em nosso meio (DIAS, et. al, 2013).

De acordo com a literatura, as complicações neurológicas da DF incidem sobre as habilidades cognitivas, em especial a atenção e as funções executivas, causando prejuízo no funcionamento cognitivo, com diminuição de 4,3 pontos em testes de Q.I., especialmente no início da adolescência (11-13 anos), déficits motores e de linguagem, diminuição do rendimento acadêmico e abandono escolar. É importante ressaltar que a DF está associada a alterações cognitivas, mesmo na ausência de infartos cerebrais, seja por efeitos diretos da doença no cérebro, ou indiretamente, como decorrência da doença crônica (DIAS, et. al, 2013).

Segundo Dias et. al (2013), as implicações do quadro clínico da doença falciforme sobre a aprendizagem do aluno requerem constantes avaliações e acompanhamento regular, requerendo da escola, em alguns casos, a inserção da criança em programas sócio-educacionais.

Toda criança com anemia falciforme tem o mesmo potencial intelectual que as crianças ditas normais, exceto as que tiveram derrame cerebral com comprometimento neurológico.

A criança com DF não quer que as pessoas na escola a tratem diferente das outras crianças, ela só deseja que a sua família escolar a trate com dignidade e respeito, que seus colegas e professores compreendam seus momentos de difíceis, que não têm data e nem hora para acontecer.

É importante que o professor e seus colegas de sala de aula tenham o conhecimento sobre a condição de saúde dessa criança, pois, muitas vezes, essa criança é vista e julgada como “preguiçosa, manhosa, chorona e mimada”, e isso leva a criança a se sentir triste, depressiva, discriminada e sem vontade de aprender e ir para a escola. Por isso também ressaltamos a importância da família em comunicar à escola e ao professor da criança com DF sua condição de saúde, pois muitas vezes o próprio professor desconhece que seu aluno tem determinada doença genética.

O papel do professor na conduta com o aluno com doença falciforme

A educação é direito de todos, “em igualdade de condição de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I da Constituição Federal Brasileira de 1988), visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Também a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamou, há mais de cinquenta anos, que toda pessoa tem direito à educação; “a Declaração de Salamanca e Linha de Ação elaborados na Conferência Mundial sobre Necessidade Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade” têm uma concepção baseada “no princípio da integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir ‘Escola Para Todos’”, ou seja, *instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um*, garantindo o direito à educação (PAIVA, 2007).

Nesse sentido, cabem aos educadores mais responsabilidades no processo da Educação em Saúde, devendo o professor colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, além de contribuir para que as crianças adotem comportamentos favoráveis à saúde. Para Shiu (2013), a atitude dos professores e dos colegas de sala de aula são fatores importantes na permanência da criança com doença crônica na escola, muito mais do que seu estado de saúde e os efeitos do tratamento.

A escola é o principal contexto da área educacional, visto que as crianças ficam, no mínimo, cinco horas diárias no ambiente escolar, afetando diretamente o processo de formação intelectual e desenvolvimento de condutas das crianças. É um local de acolhimento de todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras, devendo garantir o acesso e a permanência para todos os educandos, mesmo aqueles que apresentam grande desvantagem, modificando atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade inclusiva. Assim, a escola tem sido cada vez mais requisitada como o espaço adequado para a discussão do tema Saúde (NONOSE, 2008).

O professor para muitos alunos é o apoio, o suporte, o conselheiro, um verdadeiro ídolo. Às vezes, um conselho vindo do professor tem um significado muito maior para criança, do que o de seus próprios pais. É uma figura fundamental na vida de muitas crianças, principalmente se esse profissional tem um compromisso educacional com os seus alunos.

Segundo Shiu (2013), os papéis dos professores e dos colegas de sala de aula são talvez fatores até mais importantes, que determinam a permanência da criança com doença crônica na escola, do que o seu estado de saúde e os efeitos do tratamento. Frequência escolar para a criança que tem uma condição crônica de saúde pode ser tão crítico para a sobrevivência social-emocional como o tratamento médico é para a sobrevivência física. A escola pode representar o único lugar onde o estudante cronicamente doente pode ser visto como uma criança e estudante em lugar de um paciente.

A criança com DF não deseja que seu professor a coloque em uma redoma de vidro, mas que a entenda em seus momentos de sensibilidade, que não a julgue, que não a ofenda e que a compreenda sempre que possível.

A escola deve ser também o espaço de alegria, onde os escolares possam conviver, desenvolver sentimentos sadios em relação ao outro, a si

mesmos e em relação ao conhecimento. A criança com DF não deseja outra condição para ela. Ela deseja que a escola seja esse ambiente acolhedor, alegre, importante para sua vida, que seja realmente sua segunda casa e onde ela possa ser criança, e não paciente.

O professor com um aluno DF pode contribuir para a saúde do seu aluno observando alguns dos sintomas da doença. Se ele está cansado, apático e parece muito pálido, ele deve ir ao hospital para uma avaliação. Se tiver dor nas articulações ou dor lombar, ele deve ter permissão para deitar-se, ingerir líquidos e ser medicado com analgésico, determinado por seu médico. Se tem febre alta, ele deve ser levado ao hospital com urgência.

O aluno passa muito mais tempo com o professor, do que com o médico no hospital, por isso a sua ajuda pode minimizar muito os problemas causados pela doença. Através disso, a criança com DF pode tornar-se um adulto seguro, tranquilo e um membro valioso para a sociedade.

Considerações finais

Como já citado, “educação é um direito de todos”, e cabe a nós, educadores, mudarmos a história escolar de uma criança com algum tipo de doença crônica. Não precisamos nos formar em médicos, enfermeiros ou outros profissionais de saúde para cuidarmos do nosso aluno com problemas de saúde. Cabe a nós, sim, darmos todo o apoio necessário que essa criança precisa para não desistir dos seus estudos, mostrar que ela é capaz de superar todos os obstáculos em seu caminho, mesmo nos momentos difíceis. Estimular sua autoconfiança no amanhã, pois amanhã é o futuro e o futuro espera por eles.

Referências

- CANÇADO, RD, JESUS, JA. Doença falciforme no Brasil. **Rev.Bras.Hematol.Hemoter.** 29(3):203-6, 2007.
- DIAS, ET. AL. A Saúde da criança com Doença Falciforme: desempenho escolar e cognitivo. **Revista Educação Pública.** v. 22 n. 49/2. p. 575-594, 2013.

FONSECA, C. S. *et al.* Função pulmonar em portadores de anemia falciforme. **Rev. paul. pediat.** v. 29, n. 1, p. 85-90, 2011.

FLEURY MK. Haplótipos do cluster da globina beta em pacientes com anemia falciforme no Rio de Janeiro: Aspectos clínicos e laboratoriais. **Rev. Bras. Anal. Clin.** v. 39, n. 2, p. 89-93, 2007.

GIL, K. M. *et al.* Daily stress and mood and their association with pain, health-care use, and school activity in adolescents with sickle cell disease. **Journal of Pediatric Psychology**, Oxford, UK, v. 28, n. 5, p. 363-373, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. **Manual de eventos agudos em doença falciforme**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de atenção especializada. Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. PAPDF - Programa de atenção às pessoas com doença falciforme. Associação Baiana das Pessoas com Doença Falciforme, Prefeitura, Municipal de Salvador, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Doença Falciforme: a importância da escola**. 2009.

NONOSE, E. R. S. **Doenças crônicas na escola: um estudo das necessidades dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, UNESP. Marília, 2009.

PAIVA, S. D. **Aluno falciforme: o paradoxo da inclusão escolar - “conhecer para melhor atender”**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2007.

SHIU, S. E. Positive interventions for children with chronic illness: parents and teachers concerns and recommendations. **Australian Journal of Education**, 2013.

SOUZA, E. **O processo educacional e as crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2005.

Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte

Imbke Behnken e Jürgen Zinnecker

In unseren Überlegungen möchten wir Kindheit und Kinder unter einer biographischen, lebensgeschichtlichen Perspektive betrachten. Drei Gesichtspunkte sollen uns leiten:

- Welche Belege lassen sich dafür anführen, dass die Lebensphase Kindheit sich -parallel zur voranschreitenden Moderne - zusehends „biographisiert“, und wie geht die neue Kindheitsforschung mit dieser sozial- und kulturgeschichtlichen Tendenz um?
- Wie verändert sich die Rolle der Kinder, die sie als Träger von Biographie und als Produzenten biographischer Narrationen im Lebensalltag, in kulturellen und wissenschaftlichen Diskursen spielen? Hier geht es insbesondere um Fragen der kindlichen „agency“ im Kontext der gesellschaftlichen und individuellen Generierung von Lebenslauf und Lebensgeschichte.
- Abschließend stellen wir die Frage, welche Bedeutung der Lebensphase Kindheit in modernen Lebensläufen zufällt. Wir konzentrieren uns dabei auf die bipolare Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen und damit zugleich auf ein bestimmtes Segment in den Beziehungen zwischen den Generationen.

Biographisierung des Kindseins - ein Schlüsselkonzept

In der Biographieforschung wird unter modernisierungstheoretischen Gesichtspunkten darüber diskutiert, dass sich die Selbst- und Fremddeutungen der heutigen Menschen stärker als in früheren Epochen auf den gesamten Lebenslauf und die individuelle Biographie rückbeziehen. Eine solche These wird in der Fachliteratur unter dem Begriff der Biographisierung' gefasst. Biographische Deutungsmuster tragen demzufolge eine Hauptlast, wenn es darum geht, dass Menschen in Zeiten starker Individualisierung

und Auflösung traditioneller Milieus und Lebensformen eine ausweisbare persönliche und soziale Identität entwickeln und behaupten wollen. Die individuelle Lebensgeschichte soll eine gewisse Kontinuität und Einmaligkeit einer Person absichern helfen. Eine solche Auffassung vertreten beispielsweise P. Alheit und B. Dausien (1992). Sie verstehen unter Biographisierung den „Prozeß der historischen Durchsetzung der biographischen Perspektive aus der Sicht von Subjekten“ (Alheit & Dausien, 1992, S. 167). Das spezielle Deutungsmuster Biographie steht für sie im Zentrum des modernen „Individualitätsdispositives“: „Wir haben also gute Gründe anzunehmen, dass es sich bei der modernen Biographie auch um ein einflussreiches Deutungsmuster handelt. Der ‚Biographisierungsprozeß‘ etabliert -um einen Foucaultschen Terminus zu variieren - offenbar erfolgreich ein Individualitätsdispositiv‘, eine Struktur der Verzahnung normativer gesellschaftlicher Erwartungen und komplementärer subjektiver Dispositionen, eine Art ‚relativ-natürlicher Weltanschauung‘ (Schütz/Luckmann).“ (Alheit & Dausien, 1992, S. 167)

Für die moderne Kindheitsforschung stellt sich die Frage, ob der Prozess der Biographisierung nur für Erwachsene gilt oder ob er auch für das Kindsein Geltung beanspruchen kann. In letzterem Fall könnte „Biographisierung“ ein Brückenkonzept bilden, das die getrennten Bereiche Kindheit und Lebenslauf miteinander verbindet. Was gibt es für mögliche Begründungen, warum bereits Kinder zu einem lebensgeschichtlich frühen Zeitpunkt an diesem Deutungsmuster partizipieren? Ganz allgemein lässt sich aus dem Akteursstatus der Kinder ein Argument gewinnen. Sie selbst beanspruchen bestimmte Handlungsrechte und sie werden ihnen zugesprochen. Mit gleichsinnigen Unterstellungen und Kindheitsbildern arbeiten sowohl verschiedene Fachrichtungen der Kindheitsforschung als auch pädagogische Einrichtungen, die mit dem Aufwachsen befasst sind. Beispielsweise unterstellen und untersuchen manche Entwicklungspsychologen frühe Formen des kindlichen Selbst in den ersten Lebensjahren (Stern, 1995, 1998). Ferner nimmt man heute häufiger als früher an, dass eine der komplexen kognitiven Voraussetzungen für „Biographizität“, nämlich die Entwicklung eines biographischen Gedächtnisses (Strube & Weinert, 1987), sich relativ früh im Kindesalter entwickelt (Köhler, 2001). Auch finden wir eine neue Wertschätzung des autobiographischen Erzählens der Kinder etwa in der literarischen Erzählforschung (Engel, 1999). Diese Wertschätzung steht in deutlichem Kontrast zu manchen abwertenden Äußerungen biographischer

Erzählungen in der Literatur vergangener Jahrzehnte. So äußerte sich noch 1951 der Persönlichkeitspsychologe G. W. Allport, ein anerkannter Experte für die Verwendung persönlicher Dokumente in der Psychologie:

„The autobiographies of children have little value. Until the age of 13 or after, the child records events wholly in external terms. He writes not, ‚I felt this ... I thought that‘, but rather, ‚I did this ... I did that‘. Subjective life grows important as adulthood approaches.” (Allport, 1951, S. 80)

Die Forschungslage zum Wert kindlicher biographischer Erzählungen ist heute zumindest widersprüchlicher und wird als noch nicht abgeschlossen angesehen (vgl. Habermas & Paha, 2001).

Die Biographisierung des Kindseins lässt sich auch im Zusammenhang mit Veränderungen in der Lebensweise und im Lebenslauf der Kinder begründen. Kindheit als Lebensphase wird im 20. Jahrhundert stärker in das moderne Regime des Lebenslaufes eingebunden.

Folgen wir M. Kohli (1985), so bildet sich in individualisierten Gesellschaften ein „institutionelles Programm des modernen Lebenslaufs“ heraus. Dessen Merkmale sind: 1. Die Personen lösen sich aus traditionellen Bindungen (Individualisierung); 2. der Lebenslauf wird zeitlich gegliedert und in erwartbare Abfolgen unterteilt (Sequenzbildung); 3. die zeitliche Struktur wird an der linearen, messbaren Zeit ausgerichtet (Chronologisierung); 4. der Lebenslauf orientiert sich an den produktiven und reproduktiven Rollen, die Personen im System von Erwerbsarbeit und Konsum einnehmen (Ökonomisierung). Auf diese Weise wird das Leben der aus traditionellen Bindungen teilweise freigesetzten Personen an die großen Institutionen gesellschaftlicher Steuerung und Kontrolle angeschlossen: an das Bildungs- und Beschäftigungssystem, an den Familienzyklus oder an die Systeme der Freizeitgesellschaft.

Wie sieht der Anschluss der Kindheit an das Regime des modernen Lebenslaufes aus? Für alle vier Bereiche können wir Entsprechungen im kindlichen Leben feststellen.

Zu 1.: Auch für Kinder werden traditionale Bindungen frühzeitig im Leben gelockert. Die Scholarisierung der Kindheit umschließt neben der Schule am Vormittag auch Nachmittagsschulen und beginnt im Vorschulischen. Die umfassende Einbeziehung der Kinder in schulische Einrichtungen aller Art enttraditionalisiert deren Leben in Nachbarschaft, Wohnumfeld und Straßenöffentlichkeit. Zudem werden zwei in der Vergangenheit mächtige traditionale Hüter des Kinderlebens, die Häuslichkeit der Familie und die

Kirchengemeinde vor Ort, in ihrer Bedeutung geschwächt. Parallel dazu finden Kinder Anschluss an das ortsübergreifende System der Medien, das den Prozess der Enttraditionalisierung beschleunigt.

Zu 2.: Die Verschulung bezieht Kinder in ein Laufbahnsystem des Lernens und der Bildungsabschlüsse ein und schafft damit einen erweiterten Planungshorizont, der neben der Gegenwart der Kinder auch deren Vergangenheit und Zukunft einschließt. Die Etappen der Kindheit werden nach Maßgabe schulischer Laufbahn neu definiert und ausdifferenziert.

Zu 3.: Die innere Gliederung der Kindheit erfolgt gemäß dem schulischen Jahrgangssystem, was eine Standardisierung des chronologischen Alters zur Folge hat. Nach einer ähnlichen Logik entwickeln sich auch im Freizeitbereich Altersklassensysteme für Kinder, etwa im Bereich des Sportes, des kirchlichen Gemeindelebens oder sozialpädagogischer Angebote.

Zu 4.: Die ökonomische Definition von Kindheit zeigt sich sowohl auf der produktiven wie auf der reproduktiven Seite. Die Lerntätigkeit wird im Sinne der Produktion von Humankapital als Faktor des Erwerbssystems angesehen. Die Freizeit der Kinder wird zum Faktor einer konsumintensiven Dienstleistungsgesellschaft, in die Kinder lebensgeschichtlich früher und in wachsendem Maß als individuelle Konsumenten einbezogen werden.

In der Biographieforschung wird die Anbindung an das Regime des modernen Lebenslaufes als ein ausgesprochener „Biographiegenerator“ (Hahn, 1987, S. 12,16) eingeschätzt. Das heißt, die Zahl der Anlässe nimmt zu, in denen Menschen über sich nachdenken und Auskunft geben, indem sie auf ihre Lebensgeschichte verweisen (Fuchs-Heinritz, 2000). Die Identität des modernen Menschen erweist sich an seiner Fähigkeit und Bereitschaft zur biographischen Selbstreflexion. In dem Maße, in dem bereits Kinder an der Institution Lebenslauf teilhaben, sollte sich auch ihre biographische Selbstreflexion entwickeln. Das heißt, sie lernen frühzeitiger, sich ein *curriculum vitae* (des Schulkindes) anzueignen und biographische Perspektiven für ihr Leben zu entwickeln. Dazu gehört, dass sie das so genannte kindliche Tagesdenken zurückdrängen und den zeitlichen Horizont ihres Lebensraumes erweitern. Sie lernen, ihr Leben entlang von frühen „Karrieren“ zu organisieren, beispielsweise in Sport oder Musik. Dabei werden sie von erwachsenen Bezugspersonen unterstützt, aber es sind in solchem Tun auch starke Elemente von Selbstmanagement und Selbstsozialisation enthalten (Bastian, 2001; Büchner, 2001). Ein weiterer Biographiegenerator, der für die moderne Kindheit bedeutsam ist, ergibt sich aus den zahlreichen

Umbrüchen einer Gesellschaft im Wandel. Auch Kinder sind von Umzügen der Familie, der beruflichen Mobilität der Eltern oder deren Lebenskrisen betroffen. Zudem machen sie als Kinder selbst entsprechende Erfahrungen: Sie wechseln die Schulen, die Musikinstrumente und Sportarten. Sie sind mit wechselnden Eltern und Wohnformen konfrontiert. Als junge Konsumenten erfahren sie die rasche Abfolge von Kindermoden und technisch-induzierten Spielgeräten. Alle diese Erfahrungen von Brüchen und Passagen in ihrem Leben bieten Kindern genügend Anlässe, sich als Personen mit einer individuellen Lebensgeschichte wahrzunehmen und über die Kontinuität des eigenen Lebens in einer sich in kurzen Abständen verändernden Alltagsumwelt nachzudenken.

Kindheitsbiographie in der neueren Kindheitsforschung

Die Biographisierung von Kindheit lässt sich auch in der Kindheitsforschung aufweisen. Im Mainstream der Kindheitsforschung ging man in der Vergangenheit davon aus, dass Kinder - im strengen Sinn - keine eigene Biographie leben und auch keine eigenen biographischen Narrationen hervorbringen. Gegenwärtig vollzieht sich, bezogen auf die Kindheitsphase, ein ähnlicher Wechsel in der Betrachtungsweise, wie er vor geraumer Zeit für die Jugendphase stattgefunden hat. Kindern wird zunehmend die Rolle von biographischen Akteuren oder Subjekten zuerkannt. Das heißt, auch Kinder gestalten biographische Optionen und stehen unter gewissen Begründungszwängen. Durch Rückgriff auf vergangene Entscheidungen und durch den Nachweis einer damit stimmigen Zukunftsperspektive sollen sie die innere Konsistenz ihrer Person plausibel machen. Das lässt sich an einigen Beispielen verdeutlichen.

Was die Dimension der Zeitlichkeit von kindlichen Lebensläufen angeht, so können wir in der Vergangenheit von einem eingeschränkten Zeitbezug in der Kindheitsforschung sprechen. Diese Einschränkung folgte den Intentionen pädagogischen Handelns. Die biographische Vergangenheit von Kindern interessierte nur insoweit, als man davon ausgehen konnte, dass durch sie gegenwärtige Lern-, Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten in negativer oder positiver Weise determiniert würden. In vergleichbarer Weise interessierten kindliche Zukunftsentwürfe. Man verfolgte in erster Linie die Frage, ob die subjektiven Zukunftsbezüge der Kinder in Einklang standen mit den Zukunftsbezügen, die die Pädagogen für die Kinder herzustellen suchten

(Kasakos, 1971; Mönks, 1967; Schorch, 1982). So fragte man beispielsweise danach, ob sich die Entwürfe der Kinder für die eigene Person, für eine Ausbildungslaufbahn oder für eine Frauenbiographie mit dem pädagogisch Erwünschten in Passung befanden. Da man aufgrund empirischer Studien davon ausgehen konnte, dass eine Überzeugung der Kinder, durch ihr gegenwärtiges Handeln die Zukunft beeinflussen zu können, einen positiven Effekt auf die Lernbereitschaft in der Gegenwart ausübt, wurden in der Pädagogischen Psychologie insbesondere solche Zukunftsvorstellungen untersucht, die auf persönliche Kontrollüberzeugungen rückschließen lassen (Flammer, 1990). Die biographische Gegenwart der Kinder wiederum wurde sehr stark im Sinne einer pädagogischen Vorsorge für die Zukunft instrumentalisiert (zur Kritik daran: Alaanen, 1994). Gegenwärtige Bemühungen in der Kindheitsforschung sind darauf gerichtet, einen erweiterten Begriff biographischer Zeitbezüge, sowohl für die Vergangenheit wie für Zukunft und Gegenwart zu gewinnen. So werden z. B. utopische Momente in kindlichen Zukunftsentwürfen entdeckt und ernst genommen (zu - apokalyptischen - Umweltängsten vgl. Dröschel, 1995; Petri, 1992; zu Wohnutopien Flade & Kuster-Hüttl, 1993). Ebenso gelten Vergangenheits-Narrationen der Kinder als eigenständige - und notwendige - biographische Leistungen. Im neueren „Coping-Paradigma“ tritt, was die biographische Gegenwart angeht, die Fähigkeit von Kindern in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, aktuell auftretende Anforderungen und Konflikte konstruktiv zu lösen und sich gegebenenfalls soziale Hilfsressourcen zu erschließen (Brüderl, 1988; Seiffge-Krenke, 1990).

Seit einiger Zeit lässt sich eine Forschungsrichtung beobachten, die eine stärkere Subjektivierung und Historisierung kindlicher Biographien zugrunde legt. Exemplarisch hierfür ist die Analyse so genannter kritischer Lebensereignisse in der Kindheit, wie sie die Erfahrung von Umzügen, von persönlicher Krankheit, Scheidung der Eltern u. a. darstellt (Johnson, 1986). Diese individuell erlebten Ereignisse treten ergänzend zu normierten Statuspassagen wie Einschulung, Kommunion, Aufnahme in die Pioniergruppe usw. hinzu, die mehr oder weniger alle Kinder generationsspezifisch und kollektiv durchlaufen. Die jeweilige Kombinatorik unterschiedlicher kritischer Lebensereignisse und die persönliche Bewältigung von solchen Zäsuren generiert entsprechend diesem Ansatz individuelle Lebensgeschichten.

In historischem Kontext werden kritische Lebensereignisse als besondere Erfahrung von Geburtskohorten thematisiert und untersucht. Modell

für diese Forschungstradition standen die Studien von G. H. Elder u. a. zu den „Children of the Great Depression“ der 30er Jahre in den USA (Elder, 1974; Elder et al., 1993). In Nachfolge dieses Ansatzes werden gegenwärtig die Belastungen untersucht, denen bestimmte Familien und Kinder im Transformationsprozess in Ostdeutschland unterworfen waren und noch sind (Silbereisen, Walper & Albrecht, 1990; Rinker & Schwarz, 1996). Andere Großereignisse, die von der historischen Kindheitsforschung als biographie- und generationsgenerierend thematisiert werden, beziehen sich auf Erfahrungen des Holocaust (Marks, 1994; Dwork, 1994), des Zweiten Weltkrieges oder auf Flüchtlingsschicksale (Harris & Oppenheimer, 2000). Neuerdings werden auch Etappen der Alltags- und Mediengeschichte als lebensprägende Ereignisse von Geburtskohorten thematisiert (Pauser & Ritschl, 2000).

Die Subjektivierung der Lebensphase Kindheit schlägt sich in der Forschung darin nieder, dass nach subjektiven Alters-Vorstellungen („Was macht ein Kind aus?“) gefragt wird, nach persönlichen Konzepten zu Kindheitsphasen („Wie lassen sich ältere und jüngere Kinder unterscheiden?“) und nach subjektiven Kriterien für Übergänge zwischen Lebensphasen („Woran hast du gemerkt, dass du kein [kleines] Kind mehr bist?“) (z. B. Schorsch, 1992; Endepohls, 1995; Stecher & Zinnecker, 1996). In der Fachliteratur zu Kindheit und Jugend war es lange Zeit unhinterfragt, ob die Träger solcher „offizieller“ Alterskategorien sich auch subjektiv als Kinder oder Jugendliche verstehen. Aufgrund historischer Studien rückt ins Bewusstsein, dass die gesellschaftlich dominierenden Alterskategorien nicht neutrale Begriffe sind, sondern dass es sich dabei - insbesondere in ihrer Entstehungszeit - um fremd bestimmte und diskriminierende Zuschreibungen handelt. Das zeigte Roth (1983) am Fall der Genese des Begriffs Jugend“ im 19. Jahrhundert, der ursprünglich mit Straffälligkeit und Zwangserziehung assoziiert war. Die empirische Überprüfung des Selbstverständnisses heutiger Kinder und Jugendlicher belegt eindrucksvoll, dass viele Befragte kein eindeutiges Alters-Selbst aufweisen, sich in ihrer persönlichen Identität also nicht über die Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe wie Kindheit oder Jugend verorten. Hierin spiegelt sich eine Tendenz zur Individualisierung des Lebenslaufes wider. Zentrale Kategorien der Selbstverortung im Lebenslauf sind in diesem Fall die altersunabhängig gedachten Kategorien der unverwechselbaren Persönlichkeit und des allgemeinen Menschseins.

Ein anderer Aspekt der Biographisierung betrifft die individuelle Ausdifferenzierung der kindlichen Biographie. Hier geht es um die Frage, dass die Kindheitsphase eine interne Ablaufstruktur aufweist, gleichsam als Miniatur-Lebenslauf innerhalb des Lebenslaufes. Traditionell wurde eine Instanz in den Mittelpunkt gestellt, die eine solche Strukturierung hervorbringt: die biologisch determinierten Reifungsphasen und deren psychosoziale Wirkungen. Die ältere Entwicklungspsychologie konstruierte Kindheit als eine gesetzmäßige Abfolge von Reifungs- und Entwicklungsstufen. Heute dominieren eher Betrachtungen, die durch das Bildungswesen und die dadurch gegebenen Normierungen vorgegeben sind. Kinder sind demzufolge „Krabbelstubenkinder“, „Vorschulkinder“, „Grundschulkinde(r)“ usw. Die Stufen- und Laufbahnmodelle haben eine starke Alters- und Aufgabennormierung für den kindlichen Lebenslauf zur Folge. In der Kindheitsforschung wird thematisiert, dass die moderne Kindheit zu dem Lebensabschnitt mit der höchsten „altersgradierten Regelungsdichte“ (Honig, 1999, S. 114) geworden sei. Dabei erweist sich der kindliche Lebenslauf als ein engmaschiges System von altersgeschichteten Inklusionsrechten.

Kinder als Träger von Biographie und als Produzenten biographischer Narrationen

Im letzten Teil haben wir festgestellt, dass Kinder auch von der Kindheitsforschung zunehmend als Träger eines eigenen Lebenslaufes, einer eigenen Lebensgeschichte anerkannt werden. Damit ist noch nicht ausgemacht, dass sie auch an der biographischen Kommunikation über Kindheit, die die Gesellschaft führt, als eigenständige Teilnehmer partizipieren. Alle biographischen Narrationen zur Kindheit lassen sich in einem Spannungsfeld verorten, das zwischen Trägern der Biographie und Produzenten biographischer Narrationen aufgemacht wird. Träger von kindlichen Biographien sind definitionsgemäß die Kinder. Produzenten biographischer Narrationen sind hingegen mehrheitlich nicht die Kinder. Biographische Narrationen, die von den Biographieträgern stammen, sind gewöhnlich aus der Selbstperspektive heraus erzählt. Narrationen, die von anderen als den Trägern produziert werden, tendieren mehr zur Fremdperspektive. Folglich handelt es sich bei dem Gesamtkorpus, den eine Gesellschaft über Kindheit hervorbringt, überwiegend um fremdperspektivische Erzählungen.

Um zu belegen, in welchem Umfang Kinder an biographischen Diskursen über Kindheit beteiligt bzw. von diesen ausgeschlossen sind, müssen wir uns kurz darüber verständigen, auf welchen gesellschaftlichen Ebenen biographische Kommunikation gegenwärtig stattfindet. Wir können für unsere Zwecke vereinfachend drei Arten von kommunikativen Tätigkeiten unterscheiden, die Kindheitsbiographien auf individueller und gesellschaftlicher Ebene hervorbringen (vgl. zur biographischen Kommunikation allgemein Fuchs-Heinritz, 2000, S. 13 ff): Alltagstätigkeit, kulturelle Tätigkeit und wissenschaftliche Tätigkeit. Auf der alltäglichen Ebene werden Biographien durch gemeinsames Handeln in der Nahwelt hergestellt. Daran sind die Kinder selbst als Biographieträger und deren Bezugspersonen, beispielsweise Eltern, Lehrer oder Gleichaltrige, beteiligt. Diese alltägliche biographische Tätigkeit findet ihren Niederschlag in privater oder lokaler Kultur, in gemeinsamen Ritualen, Normen, Produkten. Das können beispielsweise Erzähltraditionen sein, die sich zur familialen Kindheitsgeschichte entwickeln, private Fotoalben, in denen die einzelnen Etappen der Entwicklung festgehalten sind, oder Regeln, die die Rechte und Pflichten des Alterwerdens fixieren.

Auf der gesellschaftlichen Ebene korrespondieren mit diesem privaten biographischen Alltag kulturelle Einrichtungen, die Kindheitsbiographien diskursiv erörtern, definieren und infrastrukturell absichern. Dazu gehören öffentliche Diskurse, pädagogische, juristische, ökonomische oder mediale, in denen Möglichkeitsräume von Kindheitsbiographien für eine Zeit abgesteckt werden. Die einzelnen Diskurse eröffnen unterschiedliche Bühnen und Skripte für kindliche Lebensläufe, die konsensuell oder konfliktuell ausfallen können. Dabei unterliegt es dem gesellschaftlichen Wandel, welche Diskurse leitende Orientierung bieten. Während in den vergangenen Epochen von Kindheit dem pädagogischen Diskurs offensichtlich eine solche zentrale Rolle zufiel, treten gegenwärtig die ökonomischen, juristischen und medialen Diskurse als Konkurrenten auf. Kindheit wird als ein sozialpolitisches Problem recodiert, etwa in der Debatte um Kindheit und Armut (Hernandez, 1993; Nauck et al., 1995); es geht um eine Neubestimmung von Kindern als juristische Personen, beispielsweise im Rahmen der politischen Kinderrechtsdebatte (Archard, 1993; Mason, 1994); auf den Märkten von Medien und Konsumgütern wird das „pädagogische Projekt Kindheit“, das seit der Aufklärung das Rückgrat des modernen Kindheitsbegriffes bildete, grundsätzlich infrage gestellt (Hengst, 1996).

Die kulturellen Diskurse materialisieren sich in Institutionen, die die Lebensgeschichte der Kinder formen und begleiten. Dazu gehören alle vorschulischen, schulischen und außerschulischen Laufbahnen, die Kinder normativ bewältigen müssen oder die ihnen zusätzlich zur Verfügung stehen. Über solche Institutionen wird eine innere zeitliche Strukturierung dieser Lebensphase vorgegeben und es werden die Wertvorstellungen und Leitbilder, die gesellschaftliche Akteure von dieser Lebensphase haben, in Szene gesetzt. Eine wirkungsvolle kulturelle Ebene, die Kindheitsbiographien prägt, stellt die dingliche Kultur dar, mit der die Lebensphase Kindheit ausgestattet wird. Vorstellungen über kindliche Lebensläufe materialisieren sich in altersspezifischer Ausstattung von Kinderleben, in der Abfolge von Spielzeug, Kindermedien, Kinderkleidung, Fahrzeugen, Wohnräumen und deren Möblierung. Was Kindheit bedeutet, wird beispielsweise durch die Einrichtungsgegenstände von Kinder- und Jugendzimmern oder durch die zeitliche Abfolge von Kinder- und Jugendfahrrädern und anderen Sportgeräten maßgeblich definiert (Behnken & Zinnecker, 1999).

Wissenschaft, die sich auf den Lebensabschnitt Kindheit bezieht, ist Teil dieser kulturellen Tätigkeit der Gesellschaft. Allerdings ist sie dabei in einer doppelten Rolle tätig. Während sie auf der einen Seite Kinderbiographien präformiert und an deren Innovation beteiligt ist, kann sie zugleich eine metagesellschaftliche Perspektive auf Kindheitsbiographien einnehmen. In der Rolle einer beteiligten Institution formuliert sie durch Forschung und Reflexion autorisierte Vorschriften für andere Akteure, wie Kindheitsbiographien zu gestalten seien. Sie liefert beispielsweise Kritik und Legitimierung für die Gestaltung schulischer Laufbahnen, indem sie medizinische Normen für eine altersgerechte Entwicklung aufstellt, altersangemessene „Entwicklungsaufgaben“ formuliert oder den Eintritt in die Schullaufbahn durch „Reife“ - Kriterien definiert. In der metagesellschaftlichen Rolle analysiert sie, gleichsam außenstehend, den lebensgeschichtlichen und historischen Prozess, durch den Kindheitsbiographien individuell und gesellschaftlich hervorgebracht werden. Auch dieser Aufsatz zeigt das Janusgesicht wissenschaftlicher Tätigkeit. Wir schreiben zugleich aus der Position beteiligter Wissenschaftler und aus der Position derer, die metatheoretisch dazu Stellung nehmen.

Das Medium, in dem Kindheitsbiographien vermittelt werden, ist die biographische Narration. Sie spielt diese Rolle auf allen drei Ebenen, in Alltag, Kultur und Wissenschaft. Narration ist hierbei im weitesten Sinn des

Begriffs zu verstehen. Jeder Text, in dem auf konsistente Weise kindliche Lebensgeschichte dargestellt wird, zählt als biographische Narration. Das können sein: die Akten des Jugendamtes über die Heimkarriere eines Kindes; der diagnostische Fallbericht des Schulpsychologen über einen Schüler; das Krankheitsblatt eines Kinderarztes; chronologische Stichworte zur Kindheit in einem Lebenslauf; eine veröffentlichte Kindheitsautobiographie; die Entwicklung eines Kindes im Rahmen einer TV-Familienserie; die ministerielle Darstellung der Normalbiographie eines Schülers vom i. Schuljahr bis zum Abitur; schließlich die Analyse eines narrativen biographischen Interviews mit einem Kind. Die Fremdperspektive auf Kinderleben ist in den genannten drei Bereichen unterschiedlich stark ausgeprägt. Während im Alltag Kinder stärker als Produzenten ihrer eigenen biographischen Narrationen hervortreten, etwa wenn sie sich unter Gleichaltrigen oder mit Familienangehörigen über ihren augenblicklichen Standort im Leben verständigen, ist ihre aktive Rolle im Bereich von Wissenschaft am schwächsten ausgebildet. Der kulturelle Handlungsbereich dürfte eine mittlere Position auf dieser Skala einnehmen.

Eine narrative Figur, die für Kindheit eine besondere Bedeutung gewonnen hat, ist die der stellvertretenden biographischen Deutung. Solche stellvertretenden Deutungen sind nicht nur ein Merkmal von Kindheit. Neben der Selbstkonstruktion von Biographie werden wir lebenslang von stellvertretenden Deutungen unserer Biographie begleitet, die von Bezugspersonen und von Institutionen abgegeben werden. Am Beginn des Lebens und am Ende verdichten sich diese stellvertretenden Deutungen, die Lebensgeschichte von Neugeborenen und von Sterbenden wird nicht von diesen erzählt, sondern stellvertretend von anderen. Beispielsweise wird die Geschichte von Neugeborenen, einschließlich ihrer prä-natalen Phase, zunächst durch die Eltern erzählt und später an die Kinder mit der Aufforderung weiter vermittelt, diese stellvertretenden Deutungen in das eigene biographische Selbstbild zu integrieren. Es hat sich eine eigene Kategorie von biographischer Ratgeberliteratur herausgebildet, die der Tradierung von Familienkindheiten und deren Biographien gewidmet ist (vgl. für die USA z. B. Greene & Fulford, 1993).

Stellvertretende Deutungen können von unterschiedlichen Blickwinkeln aus vorgenommen werden. Sie können von außen, aus der Fremdperspektive erzählt werden oder sie können der Intention verpflichtet sein, die Binnenperspektive der biographischen Subjekte zu rekonstruieren.

Bezogen auf Kindheit finden wir sowohl stellvertretende Deutungen aus der Fremd- wie aus der Selbstperspektive. So nehmen Institutionen, die die kindlichen Lebensläufe begleiten und verwalten, etwa im Bildungsbereich, typischerweise eine Fremdperspektive auf Kinder ein. Auf der anderen Seite werden Kindheitsbiographien aber auch aus dem subjektiven Blickwinkel der Kinder erzählt. In der erzählenden Literatur treten beispielsweise Kinderhelden auf, deren Charaktere und Handlungen aus der Innensicht für ein lesendes Kinder- und Erwachsenenpublikum durch erwachsene Autoren und Autorinnen dargeboten werden. Eine besonders prominente Stellvertreterrolle nehmen hierbei die Erwachsenen ein, die ihre eigene Kindheit retrospektiv erzählen. Entsprechende Narrationen zur kindlichen Biographie haben in Print- und AV-Medien ihren festen Ort in Form von autobiographischen und fiktionalen Erzählungen.

Als Hintergrund der skizzierten Differenz zwischen Trägern und Produzenten kindlicher Biographien lässt sich unschwer der soziale Status dieser Altersgruppe ausmachen, der in der Soziologie der Kindheit - je nach theoretischer Ausrichtung - als Randgruppen-, Außenseiter- oder Minderheitenstatus beschrieben wird (Zeiber, 1996). Wie oben dargelegt, lässt sich seit einiger Zeit beobachten, dass dieser prekäre soziale Status im Vergleich zum Status Erwachsener auf verschiedenen Ebenen angehoben wird bzw. dass Kindheit einen Teil ihrer Sonderrolle verliert. Biographische Kindheitsforschung ist Teil und Partei dieses historischen Prozesses. Das Interesse, das ihr in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit neuerdings entgegengebracht wird, ist mit der Erwartung verbunden, dass Kinder von bloßen Trägern einer Biographie stärker zu (Mit-)Produzenten ihrer eigenen biographischen Narration werden und dass dadurch die einseitige Fremdperspektive auf diese Lebensphase durch das Einbeziehen von Selbstperspektiven - und zwar nicht bloß stellvertretend - korrigiert wird.

Eine solche Intention regt dazu an, neue kooperative Produktionsformen biographischer Narration zwischen Kindern auf der einen Seite und Erwachsenen auf der anderen Seite zu entwickeln. Eine überlieferte und bewährte Form einer solchen Kooperation ist die als Literatur veröffentlichte Kindheitsautobiographie (Winter, 1955; Brettschneider, 1982; de Bruyn, 1995; Niggel, 1998), die insbesondere in der pädagogischen Fachliteratur eingehende Beachtung gefunden hat (z. B. Hoffmann, 1960; Siegel, 1961; Baacke & Schulze, 1979, 1985; Cloer et al., 1990; Heinritz, 1994). Die Autobiographie beruht auf einem „biographischen Pakt“ (Lejeune,

1973/1998), nicht nur zwischen Leser und Autor, sondern ebenso zwischen dem erwachsenen Produzenten und dem ehemaligen Kind in sich, dem er Sprache verleiht - was wissenschaftlich gesehen letztlich einer introspektiven Methode entspricht. Zu dieser Form der personalen Identität im Produktionsprozess treten personell ausdifferenzierte Kooperationsbündnisse hinzu. Beispielsweise regen Wissenschaftler andere Erwachsene dazu an, in Form von mündlichen Interviews (narrative Interviews; Oral History) über ihre Kindheitsgeschichte zu erzählen (Behnken et al., 1983; Mutschler, 1985). Weitergehend sind Methoden, in denen Kinder direkt zu ihrer Biographie befragt werden (du Bois-Reymond et al., 1994). Biographiebezogene Wissenschaft macht hierbei Anleihen bei kooperativen Verfahren, die in Alltag und Kultur bereits etabliert sind, etwa wenn Mütter sich mit ihren Kindern über biographische Fragen unterhalten oder wenn Journalisten bzw. Schriftsteller zusammen mit Kindern semidokumentarische Berichte ihres Lebens veröffentlichen (z. B. Hornschuh, 1975; Zimmermann, 1980). Parallel zu Verfahren, die zu mündlicher Produktion von biographischen Texten anregen, wurden Methoden erprobt, in denen subliterate Gruppen unter Erwachsenen (etwa schulisch wenig gebildete Landbevölkerung) und unter Kindern (z. B. Grundschüler, Sonderschüler) zu schriftlichen Äußerungen über ihre Kindheit angeregt wurden (Mitterauer, 1983-1989; Heller et al., 1990; Warneken, 1985). Auf diese Weise erweiterte sich der Umkreis der Personengruppen, die ihre Selbstperspektive auf Kindheit thematisieren konnten, sowohl unter Kindern wie unter Erwachsenen deutlich über den Kreis der literarisch Gebildeten hinaus.

Kindheitsbiographie im Kontext des gesamten menschlichen Lebenslaufs

Bisher haben wir die Lebensgeschichte innerhalb der Kindheit in den Blick genommen. Kindliche Lebenswelt spielt aber auch eine bedeutsame Rolle für die anderen Lebensphasen und den Lebenslauf als Gesamtgestalt (Huinink & Grundmann, 1993). Kindheit ist in eine Gesamtkonfiguration von Lebensaltern eingebunden, wobei ihre besonderen Gegenspieler die Phasen des Erwachsenseins und des Alterns sind. Die Rolle, die Kindheit im System des Lebenslaufs und der einzelnen Altersphasen spielt, wird allerdings unterschiedlich wertgeschätzt und gewichtet. Mit diesen Wertschätzungen gehen voneinander abweichende Bilder darüber einher, was

Kindsein bedeutet. Es lassen sich grob vier Grundmodelle unterscheiden, wie die Beziehung zwischen Kindheit und den nachfolgenden Lebensphasen definiert wird.

Diese Bilder des Kindseins wurden in spezifische Skripte bzw. Plots biographischen Erzählens umgesetzt.

1. Kindheit als die ganz andere Lebensphase;
2. Kindheit als marginale Vorphase vor dem eigentlichen Leben;
3. Kindheit als basale Grundlage für künftige Lebensphasen;
4. Kindheit als historische Generation.

Kindheitsbilder lassen sich als symbolische Ergänzungen der Erwachsenenwelt verstehen (Kotre, 1998, S. 186 ff.). Sie entfalten ein Eigenleben unabhängig von der gerade lebenden Kindergeneration und von konkreten einzelnen Kindern. Es gehört zu den Grundeinsichten, die die psychoanalytische Pädagogik beisteuerte, dass die Generation der Erwachsenen, die die nachfolgende Generation betreut, sich mit einer zweifachen Kindheit konfrontiert sieht. In den Worten von S. Bernfeld: „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm.“ (Bernfeld, 1925/1967, S. 141) Aus dieser Dreiecksbeziehung zwischen erinnertem, empirischem und erwachsen gewordenem Kind können sich sehr unterschiedliche Konfigurationen ergeben. Beispielsweise besteht die Möglichkeit, die heutige Generation der Kinder am Bild der erinnerten eigenen, glücklichen und vorbildhaften Kindheit zu messen und abzuwerten (Bucher, 2001). Der Erwachsene hat aber auch die Option, sich mit dem heutigen Kind gegen die abgewertete eigene Kindheit zu verbünden. Die pädagogisch bedenklichste Variante wird von Bernfeld selbst angedeutet: Mit der eigenen Kindheit wird das Kindsein generell verdrängt und somit auch den heutigen Kindern abgesprochen.

In demographisch alten Gesellschaften, zu denen alle entwickelten Gesellschaften der Moderne zählen, erfährt die symbolische Ergänzung der Erwachsenenwelt eine Zuspitzung, besonders bei den älteren Bevölkerungsteilen (Zinnecker, 2000). Für sie werden reale Kinder seltener, unsichtbarer und unerreichbarer. Umso wichtiger werden Kinder als symbolische Stellvertreter sowie der Rückblick in die Geschichte der eigenen Kindheit. Autobiographische Rückblicke in die eigene Kindheit werden als Therapeutikum in der Altenhilfe eingesetzt (Ruhe, 1998). Es entwickelt sich eine Kultur der Nostalgie, in der sich die Verklärung vergangener Kindheiten und vergangener Epochen der Alltagsgeschichte wechselseitig verstärken.

In der Glosse W. Siebecks: „Wenn sich die Haare grau färben, werden die Erinnerungen grün. Dann beginnen die vernünftigsten Menschen von der guten alten Zeit zu erzählen, von ländlichen Idyllen, sauberer Luft und von einem Griebenschmalz, das nur Oma so lecker machen konnte ...“ (Die Zeit v. 23.11. 2000, Leben, S. 11)

Zu 1.: Kindheit als die ganz andere Lebensphase

Kindheit als das „ganz Kindheit als das „ganz andere“, das dem Erwachsenenleben gegenübergestellt wird, kann zwei Ausprägungen annehmen (Richter, 1987). Auf der einen Seite finden wir die Projektion von Kindheit als paradiesischem Zustand. Einem solchen Kindheitsbild huldigte beispielsweise die historische Romantik in der Pädagogik (z. B. F. Fröbel; vgl. Baader, 1996; Michaelis, 1986). Dem entspricht auf der privaten Ebene die nostalgische Beschwörung seiner Kindheit als einer glücklichen Lebensphase, ein in literarischen Autobiographien entwickeltes Muster, dessen historische Leitfigur z. B. Jean Pauls Selberlebensbeschreibung (1818/1963) war.

Kindheit erscheint in diesem biographischen Plot als paradiesische Insel, auf der man in Unschuld vor dem Sündenfall lebte. Wie in dem Zitat von Siebeck werden die Orte und Personen idealisiert, die eine glückliche Kindheit ermöglichten: eine integrierte Familie, eine integrierte Nachbarschaft, eine tiefe Liebes- und Freundschaftsbeziehung unter Kindern usw. Oftmals wird dieser Plot unter der Perspektive einer Vertreibung aus dem Paradies durch Zerstörung dieser kindlichen Welt erzählt. Die Anlässe können sehr unterschiedlich sein: Krieg, Scheidung, Umzug, Pubertät usw.

Eine andere Variante dieser paradiesischen Kindheit wird als Geschichte des freien Kinderlebens und Kinderspieles erzählt. Kinder erscheinen als „edle Wilde“, als ungebundene und unbeaufsichtigte Kindergesellschaft, die sich nicht disziplinieren und zivilisieren lässt. Wie im anthropologischen Modell der Stammesgesellschaften handelt es sich um eine stationäre Kleingesellschaft, in sich geschlossen und mit ihrem Territorium, der Straße, eng verbunden. Ihre kulturelle Krönung erfährt die lokale Kindergesellschaft im freien, regelgeleiteten Kinderspiel draußen (Weber-Kellermann, 1981). In der erzählenden Literatur und in der Forschung werden diese Kindergruppen gelegentlich zu Geheimgesellschaften gekürt (Frank, 1914; Hetzer, 1927).

Auf der anderen Seite finden wir die Konstruktion des triebhaften, ungezügelten, besessenen Kindes, in dem sich die unbearbeitete, nicht zivilisierte Natur des Menschen manifestiert (Matt, 1995; Weber, 1999). In

diesem Sinne versteht beispielsweise eine „Schwarze Pädagogik“ (Rutschky, 1977; 1983) das Kindsein. Metaphysische Begründung hierzu liefert die Annahme einer Erbsünde, die auf den Neugeborenen lastet (Snyders, 1971). In der Gegenwart bildet das böse Kind ein Sujet der populären Medienkultur. So finden wir das Motiv im Genre des Horrorfilms, wo böse Kinder etwa als Aliens auftreten können (Dompke, 1999).

Zu 2.: Kindheit als marginale Vorphase vor dem eigentlichen Leben

Eine weitere Vorstellung bezieht sich auf Kindheit als marginalen Status vor dem Eintritt in den „eigentlichen“ Lebenslauf. Entsprechend beschränkt sich der Umgang mit dieser Altersgruppe auf die physische Absicherung ihres Lebens. In emotionaler Hinsicht bedeutet ein solcher vor-personaler Status, dass Kinder als „Spielball“, als Liebes- oder als „Hätschel“-Objekt Erwachsener ohne ausgewiesene eigene Identität behandelt werden. Nach Auffassung maßgeblicher Sozialgeschichtsschreiber von Kindheit steht dieses Modell für eine vormoderne Auffassung dieser Lebensphase in Europa, die sich erst in den nachmittelalterlichen Gesellschaften (zwischen 16. und 18. Jahrhundert) auflöst.

In Rückerinnerungen an die persönliche Lebensgeschichte findet sich eine entsprechende Bedeutungszuschreibung auch in der Moderne wieder. Kindheit wird als Un-Kindheit beschrieben, jenseits des eigentlichen Lebens und der eigentlichen Personwerdung. Das zeigt sich in Erzählmustern, in denen die Erinnerung an die Kinderjahre „vergessen“ wird. In mündlichen Interviews legitimieren die Interviewten die Erzählverweigerung mit Topoi wie: „Was soll ich da erzählen?“, „Ich erinnere mich an nichts.“ oder: „Ich hatte keine Kindheit.“

Der Beginn der Lebensgeschichte wird mit dem Aufbau eines selbst gesteuerten Ich, zumeist in der Jugendphase, gleichgesetzt. Entsprechend verweigern z. B. Mitglieder jugendlicher Subkulturen wie Hooligans oder Skinheads den Rekurs auf die eigene familiäre Kindheitsgeschichte. Das Ethos und der Stil dieser Männergruppen, die über das gemeinsame Leben im Hier und Jetzt Identität gewinnen, verlangt, dass der Beginn der Lebensgeschichte auf den Eintritt in die informelle Gruppe und die Erlangung männlicher Körperlichkeit datiert wird (Bohnsack et al., 1995). Eine Variante hierzu ist, dass erwachsene Erzähler bzw. Autobiographen ihre gelebte Kindheit vor dem Hintergrund eines dominanten Modells moderner

Kindheit zurückweisen. Die individuellen Biographen grenzen sich von der biographischen Norm, die sie unterstellen, ab und betonen: Eine solche Kindheit hätten sie nicht gelebt. Beispielsweise weist der Sozialhistoriker und Soziologe N. Elias in seiner autobiographischen Schrift (1990) das Modell der Spielkindheit für sich zurück. Stattdessen erinnert er sich an eine Kindheit, die darauf ausgerichtet gewesen sei, diszipliniert an einem frühen Lebensentwurf zu arbeiten, dessen Ziel es war, einmal Professor zu sein.

Andere Formen marginalisierter Kindheit beziehen sich auf Skripte, in denen eine Opferkindheit beschworen wird. Ein solcher Opferplot zeichnet eine Kindheit, die durch frühzeitige Arbeit, durch überfordernde Pflichten und totales Eingebundensein gekennzeichnet ist. Merkmale des europäischen Kindheitsmusters wie Spiel, Ungebundenheit, Nichtarbeit fehlen. Oftmals sind solche Kindheitsgeschichten in Kontexte sozialer Unterschichten und Randgruppen eingebettet. Hier ist die Gattung der Arbeiterautobiographien angesiedelt, die Heimarbeitskinder, Kinder von Landarbeitern oder Industriearbeitern und Kinder in Armutsmilieus schildern (vgl. die Sammelbände und Interpretationen solcher Autobiographien bei Emmerich, 1974, 1975; Kürbisch, 1979; Schonig, 1979; Flecken, 1981; Weber, 1984).

Ein weiterer Opferplot bezieht sich auf Kindheit als Erfahrung eines Traumas. Kinder werden als Opfer von Erfahrungen wie Missbrauch, schwere Unfälle, Krankheit oder Gewalt dargestellt. Aus beiden Opferplots lassen sich unterschiedliche Skripts für das weitere Leben ableiten. Wir können sie als „Entschuldigungsplot“ und als „Befreiungsplot“ etikettieren. Negative und traumatische Kindheitserfahrungen eignen sich zum einen dazu, eine „Verlaufskurve des Erleidens“ (im Sinne von Schütze, 1999) zu rechartifizieren, die das misslungene Leben genommen hat. So werden beispielsweise delinquente Karrieren biographisch „erklärt“. Zum anderen lässt sich daraus die Geschichte eines heroischen Befreiungskampfes entwickeln, in dessen Verlauf die ursprünglichen Handicaps durch harte Arbeit, soziale Kontakte, biographischen Neuanfang oder Konversion in ein anderes Milieu ausgeglichen werden.

Zu 3.: Kindheit als basale Grundlage für künftige Lebensphasen

In einem dritten Modell von Kindheit im Lebenslauf wird diese Lebensphase als basale Grundlage für alle weiteren Lebensphasen gewichtet. Diese Auffassung tritt in unterschiedlichen Versionen auf:

- Kindheit als Skript für die weitere emotionale und Beziehungsentwicklung;
- Kindheit als erste Stufe des Erwerbs der späteren kognitiven Kompetenzen und Leistungsfähigkeiten;
- Kindheit als Grundlegung elementarer Persönlichkeitsmerkmale auf der Ebene von Temperament oder Interessen.

In allen drei Variationen wird Kindheit, in Unterscheidung zu den beiden vorangegangenen Modellvorstellungen, die auf ihre Weise Kindheit jeweils vom Erwachsenenleben abspalten, als ein in den gesamten weiteren Lebenslauf fest integrierter Lebensabschnitt unterstellt. Alles, was in dieser frühen Lebenszeit geschieht, ist folgenreich für das weitere Leben.

Kindheit als Skript für emotionale und Beziehungsentwicklung im weiteren Leben folgt der einflussreichen Tradition psychoanalytischer Theoriebildung und Therapie. Der ursprüngliche Ansatz besagt, dass Gefühls- und Beziehungsstörungen im Erwachsenenalter ihre Ursache in fehlgeleiteten frühkindlichen Triebentwicklungen und familialen Triaden haben. Deren Aufarbeitung setzt eine Wiederbelebung der frühkindlichen Lebensgeschichte im Erwachsenen voraus. Die später entwickelte Kinderanalyse (A. Freud u. a.) suchte im Umkehrschluss die psychoanalytisch gedeuteten Phasen kindlicher Entwicklung (oral, anal, genital) und deren Störung prognostisch für die Genese späterer Lebensprobleme zu verstehen. In dieser Tradition sind auch einige der gegenwärtigen psychologischen Konzepte zu verorten, wie beispielsweise die „Bindungstheorie“ nach Bowlby u. a. oder die „Attachement-Theorie“ von Ainsworth u. a. (Grossmann, 1989).

Eine zweite Version des Modells bezieht sich auf die kognitive Entwicklung im Lebenslauf. Hier wird Kindheit als maßgebliche Lebenszeit angesehen, in der der Aufbau kognitiver Strukturen grundgelegt wird, die den individuellen Leistungserfolg in den weiteren Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen entscheidend mitbestimmen (Kühn, 1983). Unter ökonomischer Perspektive betrachtet ist eine systematische und früh ansetzende Förderung dieser kindlichen Potenziale eine sowohl individuell wie gesellschaftlich relevante Investition zur rechten Zeit, die nicht auf einen späteren Lebensabschnitt verschoben werden kann. Ein entsprechender „Wert“ der Kindheitsphase wird im Rahmen von bildungsökonomischen Theorien formuliert, in denen Kindheit als Zeit des Erwerbs von kulturellem bzw. Humankapital thematisiert wird

(Becker, 1993; Coleman, 1991, Kap. 12; Youniss, 1994). Während in traditionellen Gesellschaften der ökonomische Wert von Kindheit unter anderem durch die direkte Erbringung von Arbeitsleistungen im elterlichen Familienbetrieb bzw. durch den Beitrag zum Familieneinkommen (bei aushäusig arbeitenden Kindern) mitbestimmt war, ergibt sich der eher versteckte oder indirekte Wert heutiger Kindheit daraus, dass sich über diesen Lebensabschnitt soziale Gruppen und Familienmilieus von einer Generation auf die andere sozial und kulturell reproduzieren (Zinnecker, 1995b).

Das am weitesten verbreitete Skript, das sich auf die kognitive Grundlegung in der Kindheit bezieht, ist die Kindheit als Bildungsgeschichte. Kindheit und das weitere Leben werden als Teil einer Bildungsbiographie erzählt. Ein Vorbild für dieses Muster lieferten die Autobiographie von Johann Wolfgang von Goethe „Dichtung und Wahrheit“ und die generell diesem Vorbild nacheifernde bildungsbürgerliche Autobiographie des 19. und 20. Jahrhunderts (vgl. Niggel, 1998). Eine Variante bilden die Aufstiegsplots, die im Rahmen von Arbeiterautobiographien, das heißt, erfolgreicher Funktionärlaufbahnen, entwickelt wurden.

Als weitere Version tritt, insbesondere in neueren Diskursen um Kindheit, der Gedanke in den Vordergrund, dass Kindheit als Basis für Individualität zu verstehen sei. So thematisieren bestimmte Richtungen der Entwicklungspsychologie früh ausgeprägte Formen des Temperaments wie Lebhaftigkeit, Aggressivität, soziale Scheu u. Ä. (Bell et al., 1977). Diese individuellen Temperamente werden bereits für die post- und pränatalen Lebensphasen reklamiert, wobei mehrheitlich genetische Dispositionen unterstellt werden. Für den Umgang erwachsener Bezugspersonen mit Kindern heißt das, dass sie bereits in der pränatalen Phase mit in rudimentärer Form ausgewiesenen Persönlichkeiten rechnen müssen. Elternratgeber und Mütterschulung reagieren darauf, wenn sie Mütter und Väter dafür sensibilisieren wollen, auf die spezifische Individualität von Neu- und Ungeborenen zu reagieren. Eine solche pädagogische Vorstellung vom Kind ist ein direktes Gegenmodell zu jenem überlieferten Modell, in dem das Kind als unbeschriebenes und von den Pädagogen und Pädagoginnen zu beschreibendes Blatt angesehen wird (grundgelegt bei J. Locke und dessen Nachfolgern). Es ist unverkennbar, dass es sich hier um eine Aufwertung des Kindheitsstatus, verbunden mit einer höheren Wertschätzung von Individualität bereits im frühesten Alter, handelt.

Zu 4.: Kindheit als historische Generation

Eine vierte Figur, um Kindheit und den weiteren Lebenslauf zu verknüpfen, nutzt das Konzept der Generationen oder Geburtskohorten. Die eigene Kindheit steht als Beispiel für eine historische Kindheitsgeneration. Wie oben beschrieben, beruht die Abgrenzung von anderen Geburtskohorten darauf, dass bereits Kinder historische Umbrüche miterleben. Während sich dies in der Vergangenheit vor allem auf historische Großereignisse bezog, sind solche Umbrüche für heutige Kinder auch in ihrem Alltag direkt erfahrbar. So lassen sich beispielsweise je nach dem technischen Stand der TV-Entwicklung Kindheitsgenerationen ausdifferenzieren, die vor der Einführung des öffentlich-rechtlichen Fernsehens, vor der Einführung des Farbfernsehens, nach der Einführung des dualen Fernsehsystems und der Verkabelung und nach der Digitalisierung und Verschmelzung von TV und Internet spielen. Die Kindheit wird in diesen Fällen nach dem Muster von Zeitzeugengeschichten erinnert und erzählt. Kindheiten können auch unter der Perspektive erzählt werden, dass sie Zeugnis von älteren Generationen, älteren Geschwistern oder Eltern ablegen. So werden Autobiographien von Kindern veröffentlicht, deren Eltern der 68er- oder der Hippie-Generation angehörten. Oder Kinder berühmter Eltern charakterisieren deren Leben aus der Sicht des Familienkindes (M. C. Bateson über ihre Mutter Margret Mead, 1988; oder M. Riva über ihre Mutter Marlene Dietrich, 1992). In der historischen Zeitzeugen-Literatur ist es seit geraumer Zeit üblich, die Generation der Kinder über ihre Eltern, die zu geschichtlichen Personen geworden sind, zu befragen (vgl. z. B. die „Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern“, Bar-On, 1989/1996). In der erzählenden Literatur finden sich entsprechende Beispiele für kindliche Erzählperspektiven. So nutzt G. Grass (1997) die Sicht des ewigen Kindes Oskar Matzerath, um die Lebensgeschichten von Erwachsenen zur Zeit des Nationalsozialismus zu beleuchten.

Das Bild des Kindes hängt nicht nur davon ab, wie man diese Altersphase im und für den Lebenslauf wertschätzt, sondern auch davon, welchen Vorstellungen man vom Lebenslauf als Gesamtkonfiguration folgt. Werden die einzelnen Lebensabschnitte als Teil eines aufeinander aufbauenden Stufenmodells betrachtet oder eher als eine - nach dem Muster einer Perlenkette - locker verbundene Aneinanderreihung von eigenständigen biographischen Phasen? Und wie wird die Verbindung zwischen den Phasen gedacht: eher als eine „offene Grenze“, bei der Merkmale der Lebensführung oder Persönlichkeitsmuster eines biographischen

Abschnittes beliebig hin und her gewechselt werden können? Oder eher als eine in sich geschlossene Welt, in der jeder Lebensabschnitt durch festgelegte Aufgaben und Pflichten, modische Stile u. a. definiert ist? Historisch dominierte lange Zeit, in Europa wenigstens bis Mitte des 20. Jahrhunderts, ein „ständisches Modell“ der Altersgruppen, das auf einer strikten Abtrennung von Rechten und Pflichten für die einzelnen Lebensphasen basierte. Vorbild für diese Architektur des Lebenslaufes war hierbei unverkennbar die soziale und politische Organisation ständischer Gesellschaft. In der Moderne ist die Trennung der Altersgruppen keineswegs aufgehoben. Allerdings geschieht diese soziale Segregation nicht mehr unter dem Vorzeichen ständischer Organisationsformen. Vielmehr wird unter den Bedingungen (post-)moderner Gesellschaftsformen eine soziale Schließung von Altersgruppen über die Herausbildung von altershomogenen Subkulturen mit jeweils eigenen Lebensstilen und Gruppenidentitäten hergestellt. Beispiele im Bereich von Kindheit sind altershomogene Gruppen in Vor- und Grundschulen, die altersgestaffelte Organisation von Sportgruppen, informelle Freundeskreise, die Organisation einer durch AV-Medien angeregten Fankultur im Bereich von Musikgruppen, Sportgeräten oder Sportarten. Vergleichbare altershomogene Zusammenschlüsse und Lebensstile finden wir für alle Altersphasen.

Parallel zudieser (sub-)kulturellen Schließung von Altersgruppenentwickelt ein Modell der „offenen Grenzen“. Unabhängig davon, welcher Altersgruppe jemand angehört, hat er/sie die Option, Anleihen bei Identitäts- und Lebensformen anderer Altersgruppen zu machen. Das heißt, das „Alters-Selbst“ kann ein Mischmodell unterschiedlicher Lebensabschnitte sein. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Forderung nach lebenslangem Lernen als Diffusion einer Aufgabenstellung, die ursprünglich primär den Kinder- und Jugendstatus auszeichnete, über alle anderen Altersgruppen zu verstehen. In der Literatur wird vielfach die Verwerfungen zwischen Kind- und Erwachsenen erörtert (Lenzen, 1985). Während Kinder Erwachsenenverantwortung, beispielsweise im Beziehungs- und Konsumbereich, übernehmen, eignen sich Erwachsene kindliche Regression an und „verkindlichen“ in diesem Sinn, beispielsweise durch Verspieltheit - „Spiele der Erwachsenen“ als neue Freizeitkultur-, oder durchaus gelebte Gefühlszustände - ein ganzer Therapiebereich richtet sich darauf, dass Erwachsene lernen, Regressionszustände wie blanken Wut in die Kommunikation unter Erwachsenen einzubringen. Ein jugendlicher Lebensstil dient Angehörigen jüngerer und älterer Alters-

gruppengleichermaßen leitende Orientierung bei der Ausgestaltung ihres Alters-Selbst. In den Medien werden entsprechende Muster stellvertretend vorgelebt und als „jugendliche Kinder“ oder „junge Alte“ propagiert. In dem Zusammenhang ist verständlich, dass in Alltag, Kultur und Wissenschaft Diskurse über die Problematik einer Auflösung von überlieferten und konturierten Altersrollen geführt werden. In diesen wird das „Ende der Kindheit“ (Postman, 1982), das „Ende der Jugend“ (von Trotha, 1982) ebenso wie das Ende des Erwachsenseins (Lenzen, 1985) beklagt und beschworen. Der pädagogische Diskurs befasst sich seit längerem insbesondere mit einem als bedrohlich gedeuteten zufrühen Ende des Kindheits- und Jugendstatus (vgl. bereits Rousseaus „Emile“; aktuell z. B. Elkind, 1991). In jüngster Zeit wird ein pädagogischer Diskurs geführt, der sich mit der Frage befasst, ob das „Medium“ der Pädagogik nicht mehrere bestimmte Altersgruppen wie die Kindheit sei, sondern - altersgruppenunspezifisch - der Lebenslauf (Luhmann, 1997).

Literatur

- ALAANEN, L. (1994). Zur Theorie der Kindheit. Die „Kinderfrage“ in den Sozialwissenschaften. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*. No. 28, S. 93-112.
- ALHEIT, P. & Dausien, B. (1992). Biographie - ein ‚modernes Deutungsmuster‘ Sozialstrukturelle Brechungen einer Wissensform der Moderne. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster* (S. 161-182). Pfaffenweiler.
- ALLPORT, G. W. (1951). *The use of personal documents in psychological science*. New York: Social Science Research Council.
- ARCHARD, D. (1993). *Children. Rights and childhood*. London and New York.
- BAACKE, D. & Schulze, T. (Hrsg.) (1979). *Aus Geschichten lernen*. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München.
- BAACKE, D. & Schulze, T. (Hrsg.) (1985). *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weinheim, Basel: Beltz.
- BAADER, M. (1996). *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit*. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied/Berlin

- BAR-ON, D. (1996). **Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern.** Reinbek (urspr. 1989).
- BASTIAN, H. G. (2001). Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Das Beispiel Musik. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.) (2001), **Kinder- Kindheit- Lebensgeschichte. Ein Handbuch** (S. 550-568). Seelze-Velber.
- BATESON, M. C. (1988). **Mit den Augen einer Tochter.** Meine Erinnerungen an Margret Mead und Gregory Bateson. Reinbek (urspr. 1984).
- BECKER, G. S. (1964). **Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.** Chicago, London: University of Chicago Press
- BEHNKEN, I. & ZINNECKER, J. (1999). Sport und Bewegung als Kinderkultur. **Pädagogisches Forum.** 12. Jg. H. 6, S. 470-474.
- BEHNKEN, I. & ZINNECKER, J. (2001). Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), **Kinder - Kindheit - Lebensgeschichte. Ein Handbuch** (S. 16-32). Seelze-Velber.
- Behnken, I., du Bois-Reymond, M. & Zinnecker, J. (1983). **Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900.** Opladen.
- BELL, R. Harper, L. V. (1977). **Child effects on adults.** Hillsdale, N.J.
- BERNFELD, S. (1967). **Sisyphus oder die Grenze der Erziehung.** Frankfurt a.M. (zuerst Leipzig 1925).
- BOHNSACK, r.; Loos, P., Schäfer, B., Städtler, K. & Wild, B. (1995). **Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe.** Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- BRETTSCHNEIDER, W. (1982). ‚**Kindheitsmuster**‘. **Kindheit als Thema autobiographischer Dichtung.** Berlin.
- BRÜDERL, L. (Hrsg.) (1988). **Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung.** Weinheim, München.
- BUCHER, A.A. (2001). „Die Kinder sind nicht mehr so glücklich wie wir“. Kindheitsglück in der Sicht von Erzieherinnen. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), **Kinder - Kindheit - Lebensgeschichte. Ein Handbuch** (S. 33-46). Seelze-Velber.
- BÜCHNER, P. (2001). Kindersportkultur und biographische Bildung am Nachmittag. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.) (2001), **Kinder - Kindheit - Lebensgeschichte. Ein Handbuch** S. 894-908. Seelze-Velber.
- CLOER, E., KLIKA, D. & SEYFARTH-STUBENRAUCH, M. (1991). Kindsein in Arbeiter- und Bürgerfamilien des wilhelminischen Reiches. In: C. Berg (Hrsg.), **Kinderwelten.** (S. 68-100). Frankfurt am Main.

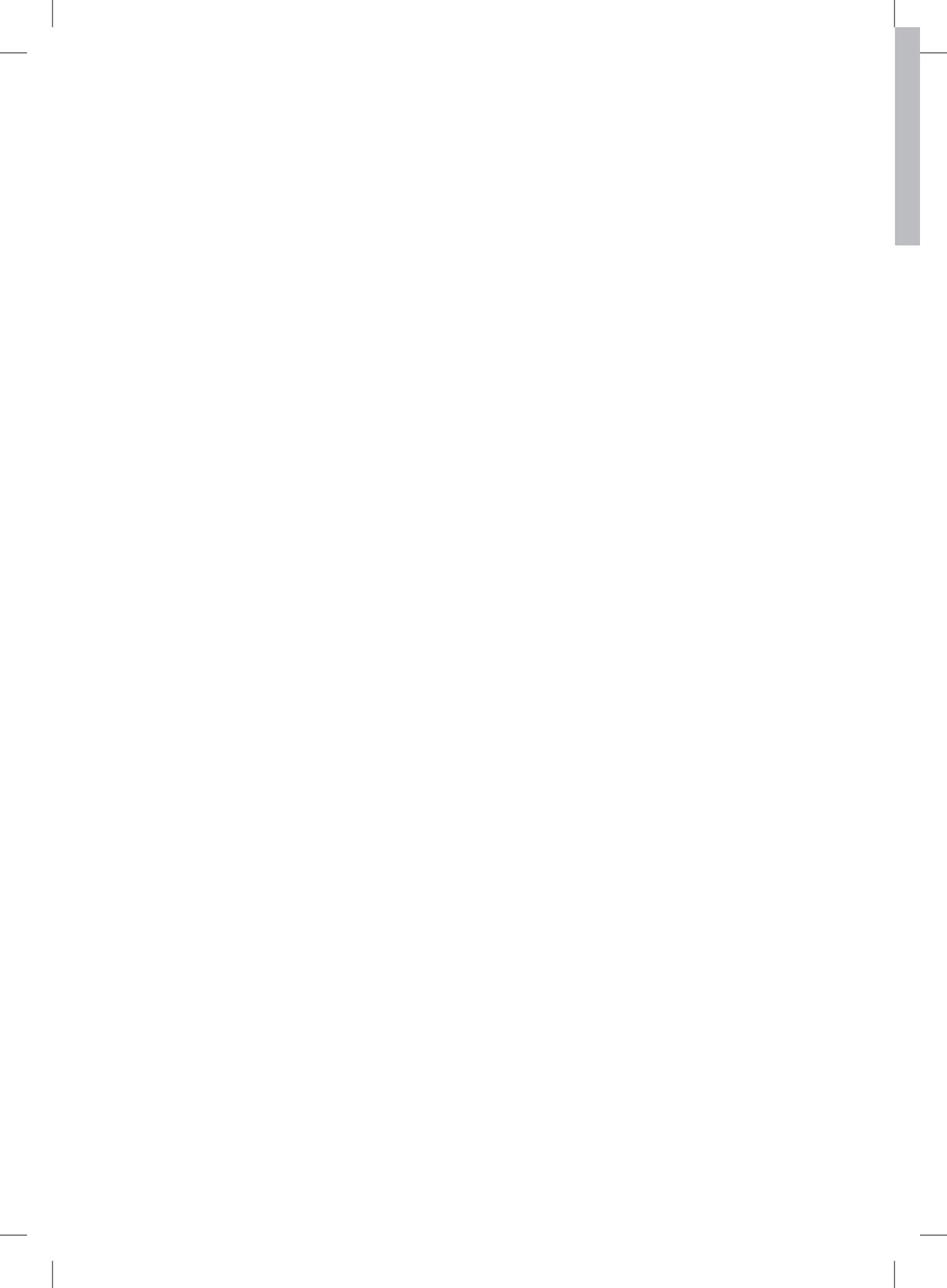
- COLEMAN, J.S. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie*. Bd. 1. München.
- DE BRUYN, G. (1995). *Das erzählte Ich. Über Wahrheit und Dichtung in der Autobiographie*. Frankfurt am Main.
- DOMPKE, Ch. (1999). *Unschuld und Unheil. Das verdorbene Kind im Film*. Hamburg.
- DRÖSCHEL, A. (Hrsg.) (1995). *Kinder - Umwelt - Zukunft*. Münster: Votum Verlag.
- DU BOIS-REYMOND, M., BÜCHNER, P., KRÜGER, H.-H., ECARIUS, J. & FUHS, B. (Hrsg.) (1994). *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im internationalen Vergleich*. Opladen.
- DWORK, D. (1994). *Kinder mit dem gelben Stern. Europa 1933-1945*. München.
- ELDER, G. H. (1974). *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- ELDER, G. H., MODELL, J. & PARKE, R. D. (eds.) (1993). *Children in Time and Place. Developmental and Historical Insights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELKIND, D. (1991). *Das gehetzte Kind. Werden unsere Kinder zu schnell groß?* Hamburg (urspr. 1981).
- EMMERICH, W. (Hrsg.) (1974/1975). *Proletarische Lebensläufe*. 2 Bde. Reinbek.
- ENDEPOHLS, M. (1995). Die Jugendphase aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen: Krise oder Vergnügen? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 44, S. 378-382.
- ENGEL, S. (1999). *The Stories Children Tell. Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: Freeman and Company.
- FLADE, A. & KUSTER-HÜTTL, B. (Hrsg.) (1993). *Mädchen in der Stadtplanung*. Weinheim.
- FLAMMER, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Eine Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern.
- FLECKEN, M. (1981). *Arbeiterkinder im 19. Jahrhundert. Eine sozialgeschichtliche Untersuchung ihrer Lebenswelt*. Weinheim/Basel.
- FRANK, L. (1914). *Die Räuberbande*. München.
- FUCHS-HEINRITZ, W. (2000). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden.
- GRASS, G. (1997). *Die Blechtrommel*. Göttingen (1. Aufl. 1959).
- GREENE, B. & FULFORD, D. G. (1993). *To Our Children's Children. Preserving Family. Histories for Generations to Come*. New York, London, Toronto.
- GROSSMANN, K. et al. (1989). *Die Bindungstheorie: Modell und entwicklungspsychologische Forschung*. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 31-55). Heidelberg.

- HABERMAS, Tillmann & PAHA, Christine (2001). Frühe Kindheitserinnerungen und die Entwicklung biographischen Verstehens in der Adoleszenz. In I. Behnen & J. Zinnecker (Hrsg.) (2001), *Kinder- Kindheit - Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S. 84-99). Seelze-Velber.
- HAHN, A. (1987). Identität und Selbstthematization. In A. Hahn & V. Kapp (Hrsg.), *Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis* (S. 9-24). Frankfurt am Main.
- HARRIS, M. J. & Oppenheimer, D. (2000). *Kindertransport in eine fremde Welt*. Mit einem Nachwort von Richard Attenborough. München.
- HEINRITZ, Ch. (1994). *Das Kind in der autobiographischen Kindheitserinnerung*. BIOS. No. 2, S. 65-184.
- HELLER, A., Weber, T. & WIEBEL-FANDERL, O. (Hrsg.) (1990). *Religion und Alltag*. Wien, Köln.
- HENGST, H. (1996). Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit* (S. 117-133). Weinheim.
- HERNANDEZ, D. J. (1993). *America's Children. Resources from Family, Government, and the Economy*. New York: Russell Sage Foundation.
- HETZER, H. (1927). *Das volkstümliche Kinderspiel*. Wien.
- HOFFMANN, E. (1960). *Kindheitserinnerungen als Quelle pädagogischer Kinderkunde*. Heidelberg.
- HONIG, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main.
- HORNSCHUH, H. (1975). *Heike H. „Ich bin 13“*. Reinbek bei Hamburg.
- HUININK, J. & GRUNDMANN, M. (1993). *Kindheit im Lebenslauf*. In M. MarckebkaB. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung*. (S. 67-78). Neuwied/Kriftel/Berlin.
- JOHNSON, J. H. (1986). Life Events as Stressors in Childhood and Adolescence. *Developmental Clinical Psychology and Psychiatry*, Vol. 8. Newbery Park: Sage.
- KASAKOS, G. (1971). *Zeitperspektive, Planungsverhalten und Sozialisation. Überblick über internationale Forschungsergebnisse*. München.
- KOHLI, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, S. 1-29.
- KOTRE, E. (1990). Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozeß der Migrantenfamilien. In H. Esser, J. Friedrich (Hrsg.), *Generation und Identität: theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 207-259). Opladen.

- KÜHN, R. (1983). Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhang zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. Göttingen.
- KÜRBISCH, F. G. (Hrsg.) (1979). **Wir lebten nie wie Kinder. Ein Lesebuch.** Berlin, Bonn.
- LEJEUNE, P. (1998). Der autobiographische Pakt. In G. Niggel (Hrsg.), *Die Autobiographie* (S. 214-257). (urspr. 1973). Darmstadt.
- LENZEN, D. (1985). **Mythologie Kindheit.** Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek.
- LUHMANN, N. (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: D. LenzenN. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 11-29). Frankfurt a.M.
- MARKS, J. (1994). **Die versteckten Kinder: Dokumente von Angst und Befreiung** (urspr. 1993). Augsburg.
- MASON, M. A. (1994). **From Father's Property to Children's Rights. The History of Child Custody in the United States.** New York: Columbia University Press.
- MATT, P. (1995). **Verkommene Söhne, mißratene Töchter.** Familiendesaster in der Literatur. Darmstadt.
- MICHAELIS, T. (1986). **Der romantische Kindheitsmythos.** Kindheitsdarstellungen der französischen Literatur von Rousseau bis zum Ende der Romantik. Frankfurt a.M.
- MITTERAUER, M. (Hrsg.) (1983 ff.) „**Damit es nicht verlorengelht**“. 12 Bde. Köln, Wien.
- MÖNKS, F. J. (1967). **Jugend und Zukunft.** München.
- MUTSCHLER, S. (1985). **Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen.** Tübingen.
- NAUCK, B. & BERTRAM, H. (Hrsg.) (1995). **Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI: Familien-Survey 5.** Opladen.
- NIGGL, G. (Hrsg.) (1998). **Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung** (2. Aufl.). Darmstadt.
- PAUSER, S. & RITSCHL, W. (2000). **Wickle, Slime und Paiper. Das Online-Erinnerungsalbum für die Kinder der siebziger Jahre.** Reinbek bei Hamburg.
- PETRI, H. (1992). **Umweltzerstörung und die seelische Entwicklung unserer Kinder.**Zürich: Kreuz.
- POSTMAN, N. (1983). **Das Verschwinden der Kindheit.** Frankfurt a.M. (urspr. 1982).
- RICHTER, D. (1987). **Das fremde Kind.** Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M.

- RINKER, B. & SCHWARZ, B. (1996). Familiäre Belastungen in der Kindheit und das Entwicklungstempo von Kindern. In J. Zinnecker & R. Silbereisen et. al.: **Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern** (S. 359-370). Weinheim.
- RIVA, M. (1992). **Meine Mutter Marlene**. München.
- ROTH, L. (1983). **Die Erfindung des Jugendlichen**. München.
- RUHE, H. G. (1998). **Methoden der Biografiearbeit**. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel.
- RUTSCHKY, K. (1983). **Deutsche Kinderchronik**. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten. Köln.
- RUTSCHY, K. (1977). **Schwarze Pädagogik**. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a. M./Berlin/Wien
- SCHONIG, B. (Hrsg.) (1979). **Arbeiterkindheit**. Kindheit und Schulzeit in Arbeiterlebenserinnerungen. Bensheim.
- SCHORCH, G. (1982). **Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewußtseins**. Bad Heilbrunn/Obb.
- SCHORSCH, S. (1992). **Die Entwicklung von Konzepten über das Lebensalter bei Kindern und Jugendlichen**. Münster.
- SCHÜTZE, F. (1999). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), **Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung**. (S. 191-223). Opladen.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (Hrsg.) (1990). **Krankheitsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen**. Berlin.
- Siegel, E. (1961). Kindheitserinnerungen. In H.-H. Grothoff, M. Stallmann (Hrsg.), **Pädagogisches Lexikon** (S. 483). Stuttgart.
- SILBEREISEN, R. K., WALPER, S. U. & ALBRECHT, T. (1990). Family income loss and economic hardship. Antecedents of adolescents' problem behavior. **New Directions for Child Development**, n. 46, pp. 27-47.
- SNYDERS, G. (1971). **Die große Wende der Pädagogik**. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. Und 18. Jahrhundert in Frankreich. Paderborn.
- STECHER, L. & ZINNECKER, J. (1996). Kind oder Jugendlicher? Biographische Selbst- und Fremdwahrnehmung im Übergang. In J. Zinnecker & R. Silbereisen u.a., **Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern** (S. 175- 191). Weinheim.
- STERN, D. (1995). **Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt** (1. Aufl. 1990). München.

- STERN, D. (1998). **Die Lebenserfahrung des Säuglings**. Stuttgart, (urspr. New York 1985).
- STRUBE, G. & WEINERT, F. E. (1987). Autobiographisches Gedächtnis: Mentale Repräsentation der individuellen Biographie. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 151-167). Berlin, Heidelberg.
- TROTHA, T. von (1982). **Zur Entstehung von Jugend**. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 254-277.
- WARNEKEN, B. J. (1985). **Populäre Autobiographik. Empirische Studien zu einer Quellengattung der Alltagsgeschichtsforschung**. Tübingen.
- WEBER H. (1999). **Die besessenen Kinder**. Teufelsglaube und Exorzismus in der Geschichte der Kindheit. Stuttgart.
- WEBER, Th. (Hrsg.) (1984). **Häuslerkindheit**. Autobiographische Erzählungen. Köln.
- WEBER-KELLERMANN, I. & FALKENBERG, R. (Hrsg.) (1981). **Was wir gespielt haben. Erinnerungen an die Kinderzeit**. Frankfurt a.M.
- WINTER, I. (1955). **Zur Psychologie der Kindheitserinnerung in Autobiografien und Selbstdarstellungen** (Dissertation). Mainz.
- YOUNISS, J. (1994). Beziehungen zwischen Eltern und Jugendlichen. In James Youniss: **Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung** (S. 128-140). (urspr. 1987). Frankfurt am Main.
- ZEIHER, H. (1996): Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? Zur Einführung. In H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), **Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit** (S. 7-27). Weinheim, München.
- ZIMMERMANN, U. & EIGEL, C. (Hrsg.) (1980). **Plötzlich brach der Schulrat in Tränen aus. Verständigungstexte von Schülern und Lehrern**. Frankfurt am Main.
- ZINNECKER, J. (1995). The Cultural Modernization of Childhood. In L. Chisholm, P. Büchner, M. du Bois-Reymond & H.-H. Krüger (Eds.), **Growing up in Europe** (S. 85-94). Berlin/New York.
- ZINNECKER, J. (1995): The Cultural Modernisation of Childhood. In L. Chisholm, P. Büchner, M. du Bois-Reymond & H.-H. Krüger (Hrsg.), **Growing Up in Europe** (S. 85-94). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- ZINNECKER, J. (2000). **Jungsein in alternden Gesellschaften**. Zur demographischen Ordnung der Generation. In Institut für Soziale Arbeit e. V. (Hrsg.), **Jugendförderung in Nordrhein-Westfalen**. (S. 52-72). Münster.



ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Cadernos de Pesquisa em Educação, periódico semestral do Programa de Pós Graduação em Educação, publica artigos, resenhas de livros, dossiês e traduções inéditas de autores brasileiros e estrangeiros. Os trabalhos recebidos para ...

Os **artigos** devem apresentar resultados originais de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Os **dossiês** deverão ter um caráter interinstitucional, abordando temáticas de relevância para a área. Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores de no mínimo três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição financeira.

As **resenhas** devem efetuar um estudo crítico de textos recentemente publicados ou de obras consideradas clássicas da área. Deve apresentar, obrigatoriamente, a referência bibliográfica completa, esperando-se que contenham comentários e julgamentos sobre as idéias contidas na obra, a metodologia empregada, a relevância do tema e da abordagem para a área, bem como a posição do(s) autor(es) no debate acadêmico.

As **traduções** deverão vir acompanhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que publicou o texto. Quando se tratar de obra de domínio público, dispensa-se tal autorização ficando responsável por essas informações o autor da tradução.

Orientações para formatação dos textos

As contribuições deverão ser apresentadas no seguinte formato: 2,5 cm de margem superior e inferior; 3 cm de margem direita e esquerda, espaço entre linhas 1,5 fonte “Arial”, tamanho 12.

Artigos, traduções e dossiês (cada artigo) - de 40.000 a 60.000 caracteres com espaços (aproximadamente de 20 a 28 páginas, incluindo gráficos, tabelas, figuras e imagens), acompanhados de títulos em inglês; resumos e abstracts de 700 a 800 caracteres com espaços (aproximadamente 10 linhas); cinco palavras-chaves e keywords;

Resenhas - de 8.000 a 15.000 caracteres com espaços (aproximadamente de 4 a 8 páginas);

Deverá ser encaminhada no padrão; editor “Word for Windows”.

Na primeira lauda da contribuição deverá conter:

Título digitado na mesma fonte do texto, em tamanho 12, com alinhamento centralizado e em negrito. Deve ser breve, específico e descritivo, contendo palavras-chave que representem o conteúdo do texto acompanhado de sua tradução para o inglês;

Nome(s) completo(s) do(as) autor(e/as), tipo de vinculação institucional, endereço postal, telefone, fax e e-mail.

Na segunda lauda da contribuição deverá constar:

Resumo, de caráter informativo, expondo o objetivo, metodologia, resultados e conclusões da contribuição, contendo até 250 palavras, estruturado em um único parágrafo e acompanhado de sua tradução para o inglês (abstract);

Palavras-chave, que identifiquem o conteúdo do artigo, acompanhadas de sua tradução para o inglês (keywords).

O texto, iniciado a partir da terceira lauda, deverá estar estruturado conforme as características específicas da contribuição (artigo, resenha, relato de projeto ou de pesquisa), com paginação numerada no canto superior direito.

As citações devem seguir os seguintes critérios: citações textuais de até três linhas devem vir incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas, seguidas da indicação bibliográfica, citações textuais com mais de três linhas devem aparecer em destaque em outro parágrafo, utilizando-se recuo (4 cm na margem esquerda), em corpo 11, sem aspas.

As notas de rodapé deverão ser explicativas, limitando-se ao mínimo possível.

As ilustrações (fotografias, gráficos, tabelas, etc.) poderão ser aceitas se estiverem em preto e branco (estritamente indispensáveis à clareza do texto), devendo-se assinalar, no texto, o número de ordem e os locais onde devem ser inseridas. Se as ilustrações já tiverem sido publicadas, mencionar a fonte de onde foram retiradas (autor, data) abaixo da ilustração e por completo nas referências.

As indicações bibliográficas, dentro do texto, devem vir no formato sobrenome do autor, data de publicação e número da página entre parênteses, como, por exemplo: (AZEVEDO, 1946, p. 11).

As referências devem ser redigidas de acordo com a NBR 6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ordenadas alfabeticamente por sobrenome do autor e constituir uma lista como última seção do artigo. A exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do(s) autor(es).

As referências deverão ter alinhamento apenas na margem esquerda, com as linhas posteriores à primeira também rentes à margem.

A comissão Editorial se reserva no direito de aceitar apenas artigos apresentados com as normas acima descritas.

Avaliação dos Trabalhos

Os artigos, dossiês e traduções recebidos serão submetidos a uma avaliação preliminar por parte da Comissão Editorial, que examinará se cumprem os requisitos temáticos e formais. Após essa análise, serão encaminhados anonimamente a dois pareceristas ad hoc. Os pareceristas poderão recomendar a sua aceitação, recusa ou sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado retornará à Comissão Editorial, para avaliação final.

Os critérios para a seleção de artigos levam em conta, além dos aspectos formais do texto, a originalidade; o alcance dos objetivos propostos; o aprofundamento no tratamento do tema; a análise das fontes com relação ao referencial teórico pertinente à abordagem histórica e/ou historiográfica; o diálogo com estudos da área de história da educação e áreas conexas.

A revista adota o sistema duplo-cego (blind review), de modo a assegurar que os nomes dos pareceristas permaneçam em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores.

As resenhas, notas de leitura e traduções são avaliadas pela Comissão Editorial.

Após a aprovação do trabalho, os autores serão solicitados a enviar autorização de publicação.

A Comissão Editorial informa que o conteúdo expresso nos artigos publicados é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Serão fornecidos gratuitamente aos autores e/ou tradutores dois exemplares do número da revista em que seu texto foi publicado.

Essas normas estão disponibilizadas no sítio eletrônico da Revista Cadernos de Pesquisa em Educação e podem ser acessadas em: www.periodicos.ufes.br/educacao

**CADERNOS DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO - PPGE-UFES**

Assine hoje mesmo e receba o exemplar da revista *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE - UFES*, por apenas R\$ 40,00 (quarenta reais).

*Serão 2 números por ano

Para obter sua assinatura, basta depositar R\$ 40,00 na conta: 170500-8 - Banco do Brasil, Agência: 1607-1 - Governo BSP-DF - cód. Identificador 15304615225289086 - e enviar o recibo do depósito via e-mail para revistacpeufes@gmail.com A/C do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Preencha também o formulário para que possamos manter nosso cadastro atualizado.

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____ n.: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____ Tel.: _____ Cel.: _____

E-mail: _____

Página: _____

*Cadastre-se mesmo que não faça a assinatura.

