

# LES

ISSN 1518-0743 (impressa)  
ISSN 2526-8449 (eletrônica)

## UFPI/CCE/PPGED

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

# Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 23 | n. 39 | maio./ago. | 2018



Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação





## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

**Reitor** | José Arimatéia Dantas Lopes  
**Vice-Reitora** | Nadir do Nascimento Nogueira  
**Pró-Reitor de Pesquisa** | João Xavier da Cruz Neto  
**Pró-Reitora de Pós-Graduação** | Regina Lúcia Ferreira Gomes  
**Superintendente de Comunicação Social** | Jacqueline Lima Dourado  
**Diretor da EDUFPI** | Ricardo Alaggio Ribeiro

### CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | *CAMPUS* MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

**Diretor** | Luis Carlos Sales  
**Vice-Diretora** | Zozilena de Fátima Fróz Costa

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Coordenadora** | Maria da Glória Moura de Carvalho  
**Vice-Coordenadora** | Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**Editora** | Neide Cavalcante Guedes  
**Editoras Adjuntas** | Maria da Glória Carvalho Moura  
Maria da Glória Soares Barbosa Lima

### COMITÊ EDITORIAL

**Ademir Damásio** | Universidade do Extremo Sul Catarinense  
**Antonio de Pádua Carvalho Lopes** | Universidade Federal do Piauí  
**Antônio Gomes Alves Ferreira** | Universidade de Coimbra –Portugal  
**Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa** | Universidade de Lisboa  
**Ademir José Rosso** | Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**Ana Valéria Marques Fortes Lustosa** | Universidade Federal do Piauí  
**Anna Maria Piussi** | Università di Verona | Itália  
**Antônia Edna Brito** | Universidade Federal do Piauí  
**Diomar das Graças Motta** | Universidade Federal do Maranhão  
**Jefferson Mainardes** | Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**Júlio Emílio Diniz-Pereira** | Universidade Federal de Minas Gerais  
**Luiz Botelho Albuquerque** | Universidade Federal do Ceará  
**Manoel Oriosvaldo de Moura** | Universidade de São Paulo  
**Maria Cecília Cortez Christiano de Souza** | Universidade de São Paulo  
**Maria Jurací Maia Cavalcante** | Universidade Federal do Ceará  
**Maria Luiza Sussekind** | Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**Maria Salomilde Ferreira** | Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**Maria Teresa Ribeiro Pessoa** | Universidade de Coimbra | Portugal  
**Maria Vilani Cosme de Carvalho** | Universidade Federal do Piauí  
**Marília Pinto de Carvalho** | Universidade de São Paulo  
**Mariná Holzmann Ribas** | Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**Nicolas Davies** | Universidade Federal Fluminense  
**Stella Maris Bortoni Ricardo** | Universidade de Brasília  
**Vera Maria Fidal Peroni** | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### ENDEREÇO PARA CONTATO

**Universidade Federal do Piauí**  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”  
*Campus* Min. Petrônio Portela – Ininga  
64.049-550 – Teresina – Piauí – Fone (86) 3237-1214  
E-mail: [revistales.ppped@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppped@ufpi.edu.br)  
[www.ojs.ufpi.br](http://www.ojs.ufpi.br)  
Web: <<http://www.ufpi.br>>  
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged.>>

UFPI / CCE

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

**Revista do**

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 23 | n. 39 | maio/ago. | 2018

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2339p501>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 23, n. 39, maio/ago. 2018.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação quadrimestral. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

**Missão:** Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

**Versão on-line:** <http://www.ufpi.br/ppged>

**Projeto Gráfico/Capa/Diagramação** Carlos Alberto A. Dantas  
**Revisora do Idioma Inglês** Renata Cristina da Cunha  
**Instruções para os colaboradores/autores** Vide final da revista  
**Pede-se permuta** We ask for exchange

---

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 23, n. 39 (2018) – Teresina: Ed. UFPI, 2018 – 501p.

Desde 1996

Periodicidade quadrimestral  
(maio/ago. 2018)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)  
ISSN 2526-8449 (ELETRÔNICA)

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí – CDU 37(05)

---

**Tiragem:** 500

**Indexada em/ Indexed in:**

**IRESIE** – Índice de Revistas em Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

**BBE** – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

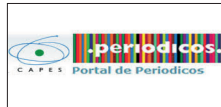
**DIADORIM** – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.

**EDUBASE** – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

**LATINDEX** – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

**PORTAL LivRE!** – Ministério da Ciência e Tecnologia.

Portal de Periódicos da **CAPES**



## Editorial | 9

### Artigos

#### **A GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DO CURRÍCULO: INTERFACES NECESSÁRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA REFLEXIVA | 19**

Maria José Albuquerque

Rodrigo Aires Silva

Taise Helena de Sousa Silva

#### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE SUAS ESCOLAS | 50**

Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Gisele Brandelero Camargo

#### **AINDA SOU PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL | 80**

Ivany Pinto Nascimento

#### **ARTE E SABERES SENSÍVEIS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DA DOCÊNCIA | 113**

Cilene Nascimento Canda

Verônica Domingues Almeida

#### **A RELAÇÃO ENTRE VIAGEM, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE PARA MÁRIO DE ANDRADE | 143**

Ricardo Elia de Almeida Magalhães

#### **BIOGRAFIA DE UMA PROSTITUTA QUE VIROU EDUCADORA | 171**

Mayara Alves de Castro

José Gerardo Vasconcelos

#### **A ERA VARGAS E A SEGUNDA REPÚBLICA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | 208**

Rodrigo Regert

Joel Haroldo Baade

#### **A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL | 238**

Emerson Augusto de Medeiros

**SIGNO E IDEOLOGIA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ATIVIDADE DE ENSINO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | 266**

Alzeni de Jesus Correia Fulchini  
Carlos Toscano

**LETRAMENTO E ESCRITA: PROBLEMATIZANDO INDÍCIOS DE AUTORIA EM LIVROS DE HISTÓRIAS ELABORADOS POR ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS | 308**

Anderson de Carvalho Pereira  
Milena Alves Ferreira

**EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR | 340**

Edna Graça Scopel  
Edna Castro de Oliveira

**O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONFIGURAÇÃO DO PAPEL DE GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES | 384**

Jane Cordeiro de Oliveira

**MAPEAMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO LUÍS-MA | 419**

Cristiane Alvares Costa  
Ginia Kenia Machado Maia  
Rita de Cassia Oliveira

**ESCOLA SEM PARTIDO: A QUE E A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO? | 457**

Adriano Ramos de Souza  
Fernanda Rodrigues Neves Reinholtz

**Instruções para o envio de trabalhos. Normas para colaborações | 491****Formulário de Permuta | 500****Ficha de Assinatura | 501**

## Editorial | 9

### Articles

***SCHOOL MANAGEMENT AND CURRICULA MANAGEMENT: NECESSARY INTERFACES IN ORDER TO THE CONSTRUCTION OF A REFLEXIVE SCHOOL | 20***

Maria José Albuquerque

Rodrigo Aires Silva

Taise Helena de Sousa Silva

***PEDAGOGICAL PRACTICE IN FULL-TIME KINDERGARTEN: WHAT DO CHILDREN SAY ABOUT THEIR SCHOOLS? | 51***

Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Gisele Brandelero Camargo

***I'M STILL A TEACHER OF FUNDAMENTAL TEACHING | 80***

Ivany Pinto Nascimento

***ART AND SENSITIVE KNOWLEDGE IN TEACHING TRAINING AND PRACTICE | 113***

Cilene Nascimento Canda

Verônica Domingues Almeida

***THE RELATIONSHIP AMONG TRAVEL, EDUCATION AND IDENTITY IN MÁRIO DE ANDRADE'S PERSPECTIVE | 144***

Ricardo Elia de Almeida Magalhães

***BIOGRAPHY OF A PROSTITUTE WHO BECAME AN EDUCATOR | 172***

Mayara Alves de Castro

José Gerardo Vasconcelos

***THE VARGAS ERA AND THE SECOND REPUBLIC: SOME REFLECTIONS ON BRAZILIAN HISTORY OF EDUCATION | 209***

Rodrigo Regert

Joel Haroldo Baade

***INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION: A CONCEPTUAL APPROACH | 238***

Emerson Augusto de Medeiros

***SIGN AND IDEOLOGY IN THE CLASSROOM: A STUDY OF PEDAGOGICAL MEDIATION IN A TEACHING ACTIVITY IN THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION | 267***

Alzeni de Jesus Correia Fulchini  
Carlos Toscano

***LITERACY AND WRITING: AN INVESTIGATION ABOUT CLUES OF AUTHORSHIP IN FICTION BOOKS CREATED BY STUDENTS | 309***

Anderson de Carvalho Pereira  
Milena Alves Ferreira

***EXPERIENCES AND PRACTICES OF POPULAR EDUCATION TO THE WORKERS´ PROFESSIONAL DEVELOPMENT | 341***

Edna Graça Scopel  
Edna Castro de Oliveira

***EDUCATIONAL POLICIES CONTEXT IN THE CONSTITUTION OF SCHOOL MANAGERS, COORDINATORS AND TEACHERS | 385***

JANE CORDEIRO DE OLIVEIRA

***MAPPING OF TEACHING RESOURCES FOR PHILOSOPHY TEACHING AT SCHOOLS IN SÃO LUÍS-MA | 420***

Cristiane Alvares Costa  
Ginia Kenia Machado Maia  
Rita de Cassia Oliveira

***SCHOOL WITHOUT PARTY: TO WHOM AND TO WHAT DOES THIS EDUCATION SERVE? | 458***

Adriano Ramos de Souza  
Fernanda Rodrigues Neves Reinholtz

***SUBMISSION INSTRUCTIONS. RULES FOR COLLABORATION | 491***

**Exchange | 500**

**Signature | 501**



# Editorial

*Neide Cavalcante Guedes*

Editora Chefe – Linguagens, Educação e sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí tem a grata satisfação de apresentar seu número 39, reafirmando o compromisso em publicar artigos que tragam contribuições para o campo da educação, além de promover o intercâmbio entre pesquisadores das diversas regiões brasileiras. Os artigos que compõem este número problematizam temáticas atuais e instigantes para o campo, dos quais destacamos: **Gestão, Prática Pedagógica, Saberes e Interdisciplinaridade** que permeiam as 14 (quatorze) produções que ora disponibilizamos.

Em “**A GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DO CURRÍCULO: INTERFACES NECESSÁRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA REFLEXIVA**”, Maria José Albuquerque, Rodrigo Aires Silva e Taise Helena de Sousa Silva discutem sobre a contribuição da Gestão escolar e da Gestão do currículo para a construção de uma escola reflexiva, explicando a gestão democrática na escola e o papel do gestor e do professor reflexivo frente a essa nova forma de organização escolar e do desenvolvimento curricular. Os autores ressaltam a importância da participação dos pais e da comunidade em algumas situações, principalmente quando esses decidem qual o tipo de cidadão se pretende formar nos dias de hoje, incluindo questões sobre a construção do ensino que a escola precisa implantar, e/ou a respeito da utilização dos recursos que esta recebe. Concluem reafirmando que somente um modelo de gestão democrática e de currículo pode favorecer a construção de uma escola reflexiva, onde cada

membro se sinta parte integrante, se perceba pessoa com voz ativa nas tomadas de decisões, na negociação e diálogos superando o individualismo, com pensamento conjunto articulando as ideias entre a lógica e a ação do que se deve ser feito.

Marilúcia Antônia de Resende Peroza e Gisele Brandelero Carmargo em “**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE SUAS ESCOLAS**” buscam compreender como as crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Ponta Grossa/PR percebem a prática pedagógica e a organização dos tempos e espaços de suas escolas, tomando como ponto de partida a participação das crianças por meio de suas expressões – narrativas, gestos, desenhos – como forma de analisar suas relações com e neste espaço. As autoras apontam que as crianças permanecem o dia inteiro nessas unidades educativas e que gostam de frequentar a escola. Em suas narrativas, as crianças demonstram saber diferenciar os tempos da escola dos tempos vividos no ambiente exterior, junto à família e na interação com a comunidade.

No artigo intitulado “**AINDA SOU PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL**” Ivany Pinto Nascimento analisa as representações sociais de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas sobre a sua permanência na docência na perspectiva das objetivações e ancoragens que organizam essas representações. Para a autora, as representações desses professores, muito embora atribuam valor a profissão, imprimem imagens e sentidos consensuais de que permanecer na profissão por um lado é gratificante e prazeroso na medida em que suas demandas são atendidas; e por outro lado, o nível de desprazer e desmotivação, vivido no dia a dia do trabalho, é grande, uma vez que essas demandas são atendidas de forma pontual o que compromete tanto suas condições existenciais quanto suas formações e suas práticas e reafirma que

os resultados deste estudo comprovam que mesmo num contexto educacional ameaçador, esses professores conseguem fazer superações em seu trabalho e apresentar respostas na contramão desse cenário desalentador.

**“ARTE E SABERES SENSÍVEIS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DA DOCÊNCIA”** de autoria de Cilene Nascimento Canda e Verônica Domingues Almeida trata do campo da formação de professores em uma perspectiva complexa e multirreferencial, compreendendo que os itinerários de formação são oriundos do conhecimento acadêmico, da prática pedagógica profissional, como também das experiências devida, especialmente, as estéticas e culturais do educador em formação. Apresenta um campo compreensivo sobre a consideração da existência de um tipo de saber/sentir/fazer do educador que precisa ser trabalhado no âmbito da formação inicial de professores. Situa a arte como experiência relevante na compreensão do que está sendo proposto no âmbito da formação e prática na docência e desvinculam definitivamente a arte do caráter utilitarista que recebia nos tempos antigos, assim como, da concepção de “saber menor” apregoada pela “Razão Pura” de Kant e pelos demais pressupostos do Iluminismo; a arte é, aqui, entendida como a própria vida, pois empreende e é empreendida de modo dinâmico pelas culturas e expressões do viver dos povos. As autoras concluem reafirmando ser necessário construir propostas que conjuguem a arte e a educação estética enquanto práticas culturais de formação e prática na docência.

Ricardo Elia de Almeida Magalhães no artigo **“A RELAÇÃO ENTRE VIAGEM, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE PARA MÁRIO DE ANDRADE”** investiga a forma como Mário de Andrade concebeu suas viagens de uma perspectiva educacional e como em seu projeto educacional, o intelectual colocou em prática elementos assimilados durante as suas viagens. Nas suas conclusões o autor enfatiza que a educação

sempre esteve voltada para a ideia desenvolvimentista de cada governo. Por isso, a mesma, nunca foi pensada como uma política de nação. Sendo assim essas reflexões contribuem de forma direta para a compreensão do atual sistema educacional do Brasil.

No artigo **“A ERA VARGAS E A SEGUNDA REPÚBLICA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL”** Rodrigo Regert e Joel Haroldo Baade procuram compreender o desenvolvimento político, as ideias desenvolvimentistas e o desenvolvimento da educação no Brasil na Era Vargas e na Segunda República. A pesquisa utilizou-se do método descritivo e o seu procedimento técnico se deu de forma bibliográfica. Os autores concluem afirmando que nesses períodos que a educação sempre esteve voltada para a ideia desenvolvimentista de cada governo. Por isso, a mesma, nunca foi pensada como uma política de nação. Sendo assim essas reflexões contribuem de forma direta para a compreensão do atual sistema educacional do Brasil.

No artigo **“A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL”** Emerson Augusto de Medeiros apresenta revisão conceitual sobre a interdisciplinaridade a partir do enfoque educacional. Aborda, entre outros pontos, sua gênese e os principais marcos temporais que somaram para o desenvolvimento do seu conceito na área de Educação, enfatizando a interdisciplinaridade como um processo de construção do conhecimento em íntima relação com os problemas e contornos políticos, culturais, econômicos, ambientais, sociais, éticos, entre outros, constituintes da sociedade. O autor conclui compreendendo que a interdisciplinaridade na Educação se faz no movimento (inter) permanente do currículo, das ações educativas, das atitudes e práticas com/nas disciplinas. É um Movimento que acontece entre o espaço físico – matéria – e o não físico – sonho -, o real e o ideal, a conquista e a não conquista, na busca da formação do ser humano.

Na sequência, Alzeni de Jesus Correia Fulchini e Carlos Toscano apresentam no artigo **“SIGNO E IDEOLOGIA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ATIVIDADE DE ENSINO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”** uma reflexão sobre o processo de mediação pedagógica produzido em sala de aula numa atividade de ensino, tendo como referência as tentativas de reinterpretação quanto ao papel da escola na sociedade, apoiados na psicologia histórico cultural focalizando a constituição do sujeito, o lugar da linguagem neste processo e como a instituição escolar participa da sua formação. As conclusões se encaminham no sentido de perceber a aula como um encontro de sujeitos (alunos e professores) portadores de heranças culturais distintas, ancoradas no universo de conhecimentos que lhes foi acessível até o momento e relativas a certas práticas culturais a que tiveram acesso. Esse aspecto não pode nunca ser menosprezado ou subestimado diante do fato de vivermos em uma sociedade extremamente desigual, seja relativo aos aspectos básicos da existência, seja no que se refere aos demais bens culturais.

No artigo **“LETRAMENTO E ESCRITA: PROBLEMATIZANDO INDÍCIOS DE AUTORIA EM LIVROS DE HISTÓRIAS ELABORADOS POR ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS”** Anderson de Carvalho Pereira e Milena Alves Ferreira apresentam o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a constituição da autoria na produção escrita de textos de alunos que participaram de sessões de contação de histórias. Os textos dos alunos foram analisados textos de alunos das séries iniciais conforme o paradigma indiciário e a Análise do Discurso pecheutiana. Os autores defendem que mesmo que não seja garantida uma tomada de posição do sujeito do discurso em que esta posição é marcada pela retroação com o “já dito” e a sustentação de efeitos de sentido polissêmicos que marcam a posição de autoria na perspectiva discursiva de letramento aqui

adotada, as marcas analisadas indiciam formulações em torno da ressignificação de cânones dos contos de fada, da tradição oral e de clichês que são também formas de aparição do sujeito por meio da resistência a um processo de reificação da escrita dominante.

O artigo de Edna Graça Scopel e Edna Castro de Oliveira “**EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR**” explora algumas experiências de educação popular (EP) desde suas origens e a partir da construção teórica do campo no contexto latino-americano, bem como da recuperação da memória de práticas educativas populares na afirmação das lutas por justiça social. No contexto brasileiro, busca discutir a EP como uma das matrizes que influenciaram diversas experiências educativas oriundas das lutas dos trabalhadores, com vistas à proposição de políticas públicas de formação voltadas para seus interesses de classe. As autoras concluem observando que ao longo das experiências de educação popular sua intencionalidade busca transformar e propor alternativas políticas e sociais, a partir das lutas dos movimentos sociais, tendo como arcabouço, fundamentos conceituais, políticos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos, que buscam visibilizar o saber e o conhecimento presentes em suas práticas.

“**O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONFIGURAÇÃO DO PAPEL DE GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES**” Jane Cordeiro de Oliveira mostra como o papel de gestores, coordenadores e professores são configurados diante das políticas curriculares, a partir dos seguintes questionamentos: Que documentos curriculares representam as políticas educacionais que predominam nos governos César Maia, Luiz Paulo Conde e dos governos Eduardo Paes e Marcelo Crivella? Como os documentos curriculares que retratam estas políticas, reconfiguram os papéis desempenhados pelos gestores escolares e professores? A auto-

ra conclui afirmando que as políticas educacionais dos sistemas escolares públicos são impostas aos que trabalham na escola sem um diálogo direto com os profissionais da educação, nem com a comunidade escolar: alunos e responsáveis, tornando necessário a existências de um diálogo constante entre a SME e as escolas durante a implantação e o desenvolvimento de novas políticas e reafirma que as mudanças nas políticas devem propiciar a professores, gestores, coordenadores e funcionários melhorias efetivas em suas condições de trabalho de forma a trazer resultados permanentes na aprendizagem discente e não para cumprir metas padronizadas de desempenho.

No artigo **“MAPEAMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO LUÍS-MA”** as autoras Cristiane Alvares Costa, Ginia Kenia Machado Maia e Rita de Cassia Oliveira abordam as possibilidades de uso de materiais didáticos, paradidáticos, dicionários de filosofia e uso de ferramentas de tecnologia, como planejamento *online*, uso de redes sociais, portais das coleções, indicação de vídeos, que possibilitam trabalhar conteúdos dinâmicos para um aprendizado mais significativo no ensino de Filosofia na Educação Básica, disponíveis no município de São Luís – MA. A pretensão das autoras foi, por meio deste levantamento elencar ferramentas pedagógicas e didáticas como assessoramento pedagógico disponível pelas editoras citadas na pesquisa e apontar as possibilidades de aplicabilidade dos materiais didáticos e ferramentas de tecnologias educacionais, como uso de redes sociais, portais das coleções, indicações de vídeos, dicionários de filosofia em pdf.

Fechamos esta edição com o artigo intitulado **“ESCOLA SEM PARTIDO: A QUE E A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO?”** em que os autores Adriano Ramos de Souza e Fernanda Rodrigues Neves Reinholtz apresentam o Movimento Escola sem Partido, analisando

seus pressupostos e possíveis reflexos para a educação brasileira, a partir de sua relação mediante um olhar enviesado sob a luz da corrente positivista. Discutem as premissas do Movimento e a possibilidade de sua implantação diante da complexidade das relações sociais na qual a escola está inserida e apresentam a visão do Movimento, tendo como referência o material disponível no *site* do próprio Movimento, contrapondo com concepções pedagógicas contemporâneas e estudos recentes de pesquisadores do campo da educação. Ao declarar que os professores são uma categoria homogênea que age de forma calculada e organizada para impor aos seus alunos a ideologia de uma determinada corrente de pensamento e assim passar a vigiar a prática docente, temos uma contradição ao que nos indica a Constituição Federal, tão evocada pelo movimento que, como já citado, nos diz que a finalidade da escola é preparar os alunos para o exercício da cidadania. Os autores concluem afirmando que a escola está no mundo, e é do e no mundo que a educação se faz. Assim, a despeito de programas que têm por objetivo a prescrição ideológica, a exclusão disfarçada de inclusão, a opressão discursada de meritocracia, o isolamento do sujeito pelo respeito ao indivíduo, o controle do que se deve ou não aprender na escola, a escola pode ser potencializadora da multiplicidade, do pluralismo e da heterogeneidade e, a partir da reflexão crítica, fundamentar a emancipação dos sujeitos.

Encerrando mais uma edição esperamos que os artigos publicados, em sua diversidade e com a profundidade com que os temas foram analisados, contribuam para discussões e propostas que suscitem o desenvolvimento de novas pesquisas no campo da educação.

Boa leitura!



Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 39, maio/ago. 2018

# Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



**Revista do**

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 23 | n. 39 | maio/ago. | 2018

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.2339p501>



# A GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DO CURRÍCULO: INTERFACES NECESSÁRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA REFLEXIVA

## MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB/ UFMA. Coordenadora Local do Curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores do Programa Nacional de Educação Básica – PARFOR/MEC/CAPES/UFMA.

## RODRIGO AIRES SILVA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão De Ensino da Educação Básica – PPGEEB/ UFMA; Especialista em Gestão Interdisciplinar do Meio Ambiente e Educação Ambiental. Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Professor de Geografia da rede estadual do Maranhão – SEDUC; Professor de Geografia da rede municipal de São Luís – SEMED. Assessor pedagógico da rede privada de ensino.

## TAISE HELENA DE SOUSA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão De Ensino da Educação Básica – PPGEEB/ UFMA; Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional, Empresarial e Hospitalar – Faculdade Santa Fé; Especialista em Gestão e Supervisão e Escolar – Faculdade Santa Fé; Graduação em Pedagogia – Unidade de Ensino Superior Dom Bosco –UNDB; Coordenadora Pedagógica – Colégio Santa Fé; Psicopedagoga integrante da equipe responsável pelo Serviço de Orientação Psicológica e Educacional – SOPE do Colégio Santa Fé e da Faculdade Santa Fé/ IDESP; Docente na Faculdade Santa Fé/IDESP.

## RESUMO

O presente artigo objetiva discutir sobre a contribuição da Gestão escolar e da Gestão do currículo para a construção de uma escola reflexiva, enfatizando considerações sobre elas, explanando a gestão democrática na escola e o papel do gestor e do professor reflexivo frente a essa nova forma de organização escolar e do desenvolvimento curricular. Dessa forma, partimos do seguinte problema de pesquisa: Como a gestão democrática e participativa em substituição de um modelo gerencial escolar hierárquico e inflexível, pode contribuir para a construção de uma escola reflexiva? Para a construção e concretização, este estudo segue com base numa revisão bibliográfica, elegendendo algumas fontes teóricas que abordam tais assuntos, como: BRASIL (2004), Luck (2005), Brandão (2003), Libâneo (2005, 2015) Pacheco (2005), Lopes e Macedo (2011), Silva (2008), Gauthier (1998), Alarcão (2008), Tardif (2015) dentre outros. Os resultados deste trabalho apontam que, a gestão democrática participativa e a gestão do currículo formalizadas a partir de posturas reflexivas tanto do gestor quanto dos professores são mecanismos essenciais para a concretização de uma escola reflexiva.

**Palavras-chave:** Gestão escolar democrática; Currículo; Escola reflexiva.

# *SCHOOL MANAGEMENT AND CURRICULA MANAGEMENT: NECESSARY INTERFACES IN ORDER TO THE CONSTRUCTION OF A REFLEXIVE SCHOOL*

## **ABSTRACT**

The present article aims to discuss the contribution of school management and curriculum management to the construction of a reflective school, emphasizing considerations about them, explaining the school democratic management, the manager role and the reflective teacher acting in face of this new form of school organization and curriculum development. Thus, the start point is the following research problem: How can democratic and participatory management replace a hierarchical and inflexible school management model, and contribute to the construction of a reflective school? For its construction and concretization, the study is grounded in a bibliographical revision, according to Brasil (2004), Luck (2005), Brandão (2003), Libâneo (2005, 2015) Pacheco, (2005), Lopes and Macedo (2011), Silva (2008), Gauthier (1998), Alarcão (2008), Tardif (2015), among others. The results of this work point out that participatory democratic management and curriculum management formalized by reflexive positions of both manager and teachers are essential mechanisms for the realization of a reflective school.

**Keywords:** Democratic school management; Curriculum; Reflective school.

# *LA GESTIÓN ESCOLAR Y GESTIÓN DEL CURRÍCULO: INTERFACES NECESARIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA REFLEXIVA*

## **RESUMEN**

El presente artículo objetiva discutir sobre la contribución de la Gestión escolar y de la Gestión del currículo para la construcción de una escuela reflexiva, enfatizando consideraciones sobre ellas, explicando la gestión democrática en la escuela y el papel del gestor y del profesor reflexivo frente a esa nueva forma de organización escolar y del desarrollo curricular. De esta forma, partimos del siguiente problema de investigación: ¿Cómo puede la gestión democrática y participativa en sustitución de un modelo gerencial escolar jerárquico e inflexible, puede contribuir a la construcción de una escuela reflexiva? Para la construcción y concreción, este estudio se basa en una revisión bibliográfica, eligiendo algunas fuentes teóricas que

abordan tales asuntos, como: BRASIL (2004), Luck (2005), Brandão (2003), Libneo (2005, 2015) Pacheco (2005), Lopes y Macedo (2011), Silva (2008), Gauthier (1998), Alarcão (2008), Tardif (2015) entre otros. Los resultados de este trabajo apuntan que la gestión democrática participativa y la gestión del currículo formalizadas a partir de posturas reflexivas tanto del gestor y de los profesores son mecanismos esenciales para la concreción de una escuela reflexiva.

**Palabras-clave:** Gestión escolar democrática; plan de estudios; Escuela reflexiva.

## Introdução

A gestão escolar vem atuando sob um paradigma mais dinâmico e coletivo, em detrimento de uma postura técnico – científica atrelada ao poder centralizado sob domínio do diretor. Esta nova vertente, mais democrático – participativa preocupada com o futuro da Instituição de Ensino atribui responsabilidades a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem inclusive aos membros da escola durante o fazer pedagógico e o desenvolvimento curricular.

Em conformidade com esse contexto, a gestão escolar fundada sob uma visão democrática tem sua função social e a finalidade de interferir na rotina da atividade educacional de todos os segmentos da comunidade escolar, com o propósito de poder envolvê-los durante as tomadas de decisões e nas atribuições das responsabilidades. Desse modo, a gestão democrática não ficará somente no discurso, mas ao ser colocado em prática em consonância com os objetivos e a missão da escola, prima principalmente pela qualidade do processo ensino aprendizagem.

Neste contexto, o currículo surge, segundo a própria epistemologia da palavra, como um percurso, caminho a ser percorrido dentro da instituição escolar, por meio do desenvolvimento das ações educativas. Tais ações estão permeadas por concepções ideológicas conduzidas pelo capital, expressão pelos documentos oficiais, levando ao direcionamento das práticas desenvolvidas na escola em sua

totalidade. Na escola, o currículo se expressa através do Projeto Político Pedagógico – PPP, onde são reveladas as concepções de homem, sociedade, educação, dentre outras necessárias as práticas docentes, sem desconsiderar o seu contexto sócio político, econômico e cultural. Sendo assim, a Gestão do currículo aparece como um caminho necessário para o alcance dos objetivos primordiais da educação. Paraíso (2010, p. 12-13), considera que o currículo é,

Um espaço habitável e habitado por pessoas de diferentes classes sociais, diferentes culturas, idades, gênero, etnia, crenças e valores [...] Um currículo é um espaço de conhecimentos múltiplos, de perspectivas diversas. [...] um currículo é território de possibilidades. [...] O que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.

Por entender que o currículo é esse espaço habitado por diferentes culturas e classes sociais, questiona – se um currículo formatado e que às vezes, é entendido como um manual a ser seguido e que parece facilitar a vida das pessoas (alunos, alunas, gestores, coordenadores pedagógicos), como sendo um projeto que antecede as atividades educativas pedagógicas, que define suas finalidades e proporciona meios de ação adequadas e favoráveis para os docentes, que são diretamente responsáveis pela sua execução, muito pelo contrário, aprisiona as alternativas criativas que dariam conta de atender as diferenças, as culturas, ocorrendo que o currículo garanta informações concretas acerca sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, quando, como e o que avaliar sem o adequado redimensionamento desses fazeres pedagógicos.

O assunto em destaque nesse estudo “A Gestão escolar e Gestão do currículo: interfaces necessárias para a construção de uma escola

reflexiva” surgiu a partir do questionamento: como a gestão democrática e participativa em substituição de um modelo gerencial escolar hierárquico e inflexível, pode contribuir para a construção de uma escola reflexiva? Devido à ampliação da gestão escolar nos últimos anos, onde esta alavancou várias mudanças no âmbito educacional, tornou-a um fator primordial para aprimorar e melhorar a qualidade de ensino no Brasil. Diante desse enfoque, é preciso que haja empenho de todos os envolvidos na educação dos alunos, desde a comunidade, família, gestão, colaboradores, para que de fato a qualidade seja alcançada.

Ressalta-se a importância da participação dos pais e da comunidade em algumas situações, principalmente quando estes decidem qual o tipo de cidadão se pretende formar nos dias de hoje, incluindo questões sobre a construção do ensino que a escola precisa implantar, e/ou a respeito da utilização dos recursos que esta recebe. Neste momento faz-se necessário a elaboração de um currículo que atenda às necessidades de toda comunidade escolar favorecendo um dos objetivos de uma escola reflexiva.

De acordo com todo aparato explanado no decorrer do texto, essa pesquisa surgiu com o objetivo de destacar a contribuição da gestão escolar para as Instituições de Ensino, enfatizando ainda nesse contexto, a gestão e a democratização como elemento chave desse novo conceito de gerenciamento educacional e curricular e por fim, faz-se um breve relato sobre o papel do gestor e dos professores frente a essa nova forma de organização escolar democrática e a noção de currículo e seus desdobramentos enquanto plano de ação pedagógica, destinado a alcançar resultados significativos no ambiente escolar.

A construção desse estudo segue por meio de uma revisão bibliográfica, focalizando diversos estudiosos que retratam esses assuntos em suas pesquisas ou estudos. A pesquisa destaca alguns embasa-

mentos teóricos que versam sobre a contribuição da gestão escolar e do currículo para as Instituições de Ensino, abordando a democracia como fator pertinente desse processo, ressaltando ainda o papel do gestor e dos docentes enquanto sujeitos da gestão democrática dentro da escola nos dias de hoje.

## **A gestão escolar e a contribuição democrática no processo educacional**

A gestão escolar tem evidenciado a sua contribuição para as Instituições de Ensino enquanto uma ferramenta de suma relevância para a organização da escola, pois permite que a mesma, tenha a possibilidade de ir à busca da democratização no ambiente escolar, proporcionando a participação de diferentes sujeitos e a articulação da escola com a comunidade.

Ferreira e Aguiar (2004, p. 297), aponta que:

A Gestão da educação ao concretizar as direções traçadas, estuda, examina as condições e coloca em prática os objetivos das políticas públicas na complexa “trama” das relações sociais mundiais. Desta forma, a gestão da educação assume, mais do que nunca, o papel fundamental na condução da educação e do ensino. Sua importância torna-se cada vez maior na interdependência destas relações, o que nos incita a ressignificar seus conceitos e sua prática, na configuração da realidade global em que vivemos, a fim de garantir as possibilidades de, efetivamente, assegurar o “passaporte” para a cidadania e o mundo do trabalho.

Na obra “Organização e gestão da escola”, Libâneo (2015) descreve que a educação no Brasil ao longo dos anos vem sofrendo grandes transformações, surgindo sempre um conceito novo para gerir as



instituições de ensino, superando o termo Administração por Gestão Escolar, a qual demanda um conjunto de responsabilidades, habilidades, atribuições, competências, entre outros critérios que são essenciais para administrar a escola com responsabilidade, eficiência e qualidade.

Libâneo (2015, p. 105), articula que “o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende dos objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social”. A gestão democrática da educação requer mais do que mudanças institucionais, busca gerar transformações nos seus paradigmas, oriundos dos avanços da sociedade do conhecimento, o qual tende a focar a qualidade na educação como eixo norteador da evolução.

Luck (2010, p. 78), acerca do estilo democrático de gestão, elucida que:

O estilo democrático se assenta sobre a participação e sobre a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações colaborativas, em que, em equipe, os membros da organização assumem responsabilidades conjuntas pelo seu desenvolvimento e realização de objetivos elevados. Ele está associado à criação de uma cultura de liderança disseminada em toda a organização e, portanto, altamente compatível com os objetivos educacionais de formação para a cidadania. O sucesso em promover tal formação está diretamente assentado na combinação de energias e esforços conjuntos de muitas pessoas na realização da sua missão – energias e esforços que, aliás, pela sua canalização proativa, transformam-se em novas competências para o enfrentamento dos desafios educacionais.

A percepção participativa democrática nas Instituições Educacionais relaciona-se intrinsecamente com a direção e os demais mem-

bros da equipe. A busca por objetivos comuns é acentuada pela colaboração de todos em assumir suas responsabilidades no ambiente escolar (LIBÂNEO, 2015)

Assim, com as constantes mudanças ocorridas nos sistemas de ensino, a institucionalização da democracia ora refletida sob a forma de gestão, passa a ser um aspecto relevante para aprimorar a qualidade e eficiência na educação (ANDRADE, 2004). Com base nesses ensinamentos, considera-se que a gestão escolar surge como um importante instrumento capaz de contribuir e influenciar positivamente no funcionamento geral da escola e no desenvolvimento dos alunos e em especial do currículo escolar.

Libâneo et al. (2005), destaca no quadro abaixo, algumas concepções de organização e gestão escolar ocorridos durante esse processo de transição e transformação que percorreu uma realidade técnico – científica para chegar ao estágio democrático participativo.

### Quadro 1 – Concepções de organização e gestão escolar.

CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR			
Técnico – científica	Autogestionária	Interpretativa	Democrático – participativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prescrição detalhada de funções e tarefas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo das formas de gestão interna com formas de auto-gestão social;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola é uma realidade social subjetivamente construída;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição explícita por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder centralizado no diretor, destacando as relações de subordinação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisões coletivas, eliminando toda forma de exercício de autoridade e poder;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilegia menos a organização e mais a ação organizadora, com valores e práticas compartilhadas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação da atividade de direção com participação das pessoas da escola;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase na auto-organização do grupo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ação organizadora valoriza muito as interpretações, destacando o caráter formal, estrutural, normativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualificação e competência profissional;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação linear (de cima para baixo) baseada em normas e regras;</li> <li>• Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recusa a normas – responsabilidade coletiva e do poder instituído;</li> <li>• Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetividade nas questões organizacionais, mediante coleta de informações reais;</li> <li>• Acompanhamento e avaliação sistemática com finalidades pedagógicas: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos;</li> <li>• Todos dirigem e são dirigidos;</li> <li>• Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.</li> </ul>
--	---	---

Fonte: Libâneo et al. (2005, p. 327).

Para Libâneo (2015) existem alguns tipos de gestões escolares que apontam a participação como um instrumento de suma relevância para o sucesso escolar, cujos envolvidos neste processo passam a dedicar grande parte do seu tempo promovendo sua própria capacitação profissional, tendo a reflexão e a ação como fatores primordiais para colaborar no desenvolvimento de um bom sistema, voltado para acompanhar o processo de ensino, tendo ainda a finalidade de promover situações e experiências pedagógicas enriquecedoras tanto para os gestores, quanto aos seus colaboradores.

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRANDÃO, 2003, p. 26) descreve que:

A gestão democrática constitui princípio fundamental da organização e da administração das instituições públicas de ensino, compreendendo: I – a existência de mecanismos de coparticipação na gestão das instituições de ensino, com representação dos segmentos que a integram, incluídos, no caso das instituições destinadas

á educação e ao ensino de crianças e adolescentes, os pais ou responsáveis; 1º – o cumprimento do disposto neste artigo dar-se-á com observância dos seguintes preceitos: I – existência de órgãos colegiados e conselhos escolares, com competência sobre o conjunto de todas as atividades desenvolvidas pela instituição; [...]III – avaliação permanente da qualidade de serviços prestados e dos resultados das atividades educacionais oferecidas à sociedade; [...] V – utilização de métodos participativos para a escolha de dirigentes, ressalvado o provimento de cargos por concurso público; VI – incentivo para a criação de associações de profissionais do ensino, alunos, ex-alunos e pais, além das de caráter acadêmico, assegurada sua participação nos processos decisórios internos das instituições.

As Instituições Escolares ao aderirem a esse tipo de gestão escolar (democrática e participativa) têm como principal objetivo ampliar e melhorar a qualidade dos serviços prestados, tendo como fator primordial a participação de toda a comunidade escolar, incluindo todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, desde os gestores, educandos, coordenadores, pais, etc. Nesse sentido, a gestão democrática é colocada em evidência pela forma que os princípios de integração entre o sistema, escola, comunidade, pais e a sociedade, são praticados de forma centralizada, democrática e participativa durante a tomada de decisão e organização da escola.

Ferreira e Aguiar (2004, p. 304-305) acerca da cidadania e gestão democrática, explana que,

[...] desta forma, o caráter “formador de cidadania” que o exercício da gestão democrática possui porque, ao possibilitar a efetiva participação de todos – participação cidadã – na construção e gestão do projeto de trabalho

que, na escola, vai formar seres humanos, possibilita, também, a auto-formação de todos os envolvidos pela e para a “leitura”, interpretação, debate e posicionamentos que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensando, no exercício da prática profissional, as estruturas de poder autoritário que ainda existem na ampla sociedade e conseqüentemente, no âmbito educacional e escolar.

Luck (2005, p. 17) elucida que a gestão escolar está intrinsecamente ligada à mobilização dos talentos e esforços praticados coletivamente “à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva”.

Acerca do paradigma da gestão democrática Veiga (1995, p. 17) destaca que a mesma “é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira”. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão, reprovação e da não permanência do aluno em sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares.

A gestão escolar democrática ou participativa visa contribuir no processo de qualificação do ensino oferecido, uma vez que garante ao aluno uma formação voltada para o exercício de sua cidadania, além de fazer com que este perceba-se como uma agente participativo nesse processo de formação.

Pacheco (2005, p. 155) articula em referência ao papel da cidadania no contexto escolar,

Como a escola se confronta cada vez mais com problemas não exclusivamente pedagógicos, como se lhe pertencesse a responsabilidade pela resolução dos problemas que

existem no seio da sociedade, a cidadania assume o acto [sic] da desculpabilização, sabendo-se que as reformas curriculares em nada contribuem para a mudança significativa não só dos modos de organizar o conhecimento, mas também da reconstrução do percurso escolar do aluno em termos de uma aprendizagem crítica.

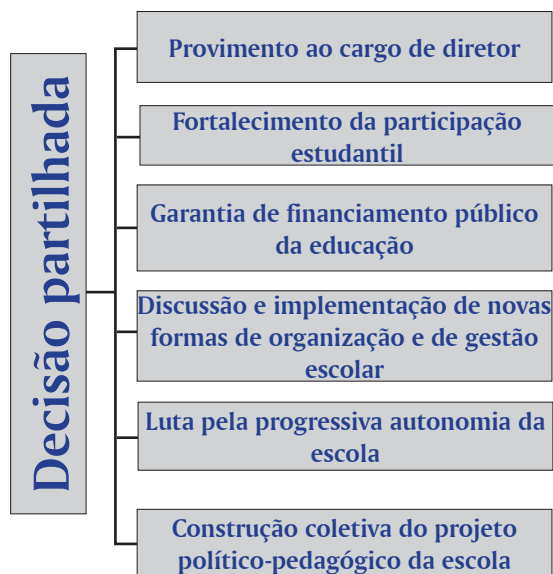
Sobre a concepção democrático-participativa Libâneo (2015, p. 104) articula que:

[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas das responsabilidades individuais. Ou seja, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho. Advoga formas de gestão participativa, mas não exclui a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação sistemática de execução das decisões tomadas.

Conforme MEC (BRASIL, 2005)<sup>1</sup> destaca-se alguns fatores que podem contribuir num processo de implementação da gestão escolar democrática participativa no âmbito escolar, como nos demonstra o esquema a seguir.

<sup>1</sup> MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

## Quadro 2 – Elementos fundamentais para a execução da gestão democrática e participativa



Fonte: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p.27).

Observa-se que a administração escolar passou por diversas mudanças até chegar à implantação desse novo termo “Gestão escolar”, o qual prima que a escola ofereça um ensino de qualidade e seja acima de tudo democrática e participativa.

A partir deste princípio, é possível ressaltar que a gestão é a principal atividade pela qual são mobilizados alguns procedimentos e meios para conseguir atingir os objetivos de uma organização e esta por sinal acaba envolvendo-se basicamente por meio dos aspectos técnico-administrativos e gerenciais.

Paro (2002), esclarece que a gestão escolar não visa somente viabilizar vários indivíduos compromissados para realizar de forma eficaz suas atividades, mais implica definir o caminho certo a ser se-

guido, onde a tomada de decisão segue amparada pelos objetivos sociais e políticos da instituição de ensino. Portanto, a escola tem como função social, contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade do ser humano que se pretende educar.

Ao longo dos anos, diversos pesquisadores enfocaram em estudos sobre as novas atribuições e atividades na forma de tomar decisões, organizar, coordenar e administrar, e consequente, por sua vez, acabam englobando-as no verdadeiro papel da administração ou gestão, estes se tornam configurados como uma teoria ou ciência da administração. Essas atividades, quando reunidas ou direcionadas às escolas, configuram a administração escolar/educacional, sendo compreendida como uma ação de organizar uma parte dela (DELORS, 2004).

No entanto, considera-se que neste tipo de gestão, a escola precisa ter uma boa equipe de trabalho e bem capacitada, podendo assumir suas responsabilidades segundo os objetivos propostos por esta instituição, promovendo e ampliando principalmente a relação de ensino e aprendizagem, detectando e suprimindo as reais necessidades de todos os envolvidos nesse processo, durante sua gestão e o processo de desenvolvimento curricular.

Sobre a noção de desenvolvimento curricular Pacheco (2005, p. 45), enfatiza que:

A noção de currículo integra mais as ideias de um propósito, de um processo de formação (ou processo de ensino e aprendizagem) e de um contexto definido (na educação formal e informal), por sua vez, a noção de desenvolvimento curricular refere-se sobretudo ao seu processo de construção, isto é, à concepção, realização e avaliação.

Portanto, é com apoio de todos os setores da escola, quer seja desde o conselho escolar, gestor (direção), corpo docente até o se-



tor técnico-administrativo, pedagógico e de instituições auxiliares e conseqüentemente o currículo escolar que as instituições de ensino poderão oferecer uma educação mais democrática, cidadã e de qualidade para seus alunos e colaboradores.

## O currículo e os saberes docentes na Educação Básica

A escola é um todo educativo sistematizado como local de aprendizagem e formação, a mesma é constituída por diversos atores que estão atrelados a uma gestão e a um currículo, este último visa atender ao tipo de sujeito que se quer formar dependendo das conjunturas sociais, culturais, políticas vigentes. Pacheco (2005, p. 31), aponta também que: “Um currículo é um plano de acção [sic] pedagógica muito mais largo que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida”.

Roldão (1999, p. 19), elucida que:

Numa instituição educativa, é o projecto [sic] curricular que tem de ser o verdadeiro instrumento de gestão no quadro do qual se hão-de estruturar todas as dimensões da instituição – a organização dos serviços, a coordenação pedagógica, a gestão financeira, o desenvolvimento e qualificação profissional dos seus docentes, as estratégias de trabalho colaborativo, a integração e formação dos novos elementos, etc., etc.

Acerca da escola e da gestão curricular, Libâneo (2015, p. 128) articula que,

A escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo seu projeto pedagógico-curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de

desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar. A elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular, nestes termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores. Atente-se que o projeto-curricular não pode ser confundido com a organização escolar nem substitui a gestão. São duas coisas diferentes. O projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão.

A docência na Educação Básica é uma sistemática que permite acompanhar e validar o processo de desenvolvimento dos saberes, habilidades e competências do aluno. Por isso, deve contemplar, dentre outras dimensões, a dimensão de currículo, não só, do currículo formal, real e culto, como sinalizam Lopes e Macedo (2011), essas dimensões de currículo não atendem a formação ampla do indivíduo, sob a perspectiva do conceito, da experiência e da atitude, tão necessários à consolidação das bases reais do que seja a docência e a educação para a vida, assim como a formação de uma sociedade mais igualitária, e com respeito à diversidade, à pluralidade e ao exercício da cidadania.

Para entender e discorrer a contemplação necessária da concepção de currículo faz-se necessário estabelecer o pressuposto de que, segundo Silva (2009) e Lopes e Macedo (2011), o currículo, em termos de veiculação de valores e ideologias, não é desprovido de neutralidade ou inferência individual e social inócuas. Pelo contrário, o currículo constitui-se como o espaço privilegiado para a perpetuação das relações sociais diversificadas e desiguais, pela hegemonia e dominação

de determinados grupos (culturais, econômicos, raciais, etc.), sobre outros, como apresenta Silva (2009) em sua obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”.

Nessa perspectiva, Silva (2009) afirma que as teorias do currículo ou teorias curriculares, estabeleceram-se em três possíveis classificações com fins didáticos, cada uma de acordo com objetivos e parâmetros que nortearam práticas pedagógicas direcionadas, a saber, as teorias tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas.

Sobre a complexidade das Teorias Curriculares, Pacheco (2005, p. 82) articula:

Como em qualquer campo do conhecimento, nos Estudos Curriculares existem diferentes, embora por vezes algo coincidentes, classificações de teorias curriculares, que não são mais do que tentativas de abordagem das concepções de curriculares de currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade.

As teorias tradicionais estabeleceram-se na perspectiva de formação discente para a aquisição de habilidades e competências intelectuais permeados pela memorização e reprodução. Essa tipologia curricular originou-se nos Estados Unidos, envolvidos numa relação como desenvolvimento da técnica de produção capitalista caracterizada pelo taylorismo, associando a escola a um modelo de organização fabril (SILVA, 2009).

Advindo da Escola de Frankfurt no século XX, tem-se posteriormente a teoria crítica do currículo, marcada pela influência do marxismo, em alguma medida pela fenomenologia, apontando para a noção de que as teorias curriculares, assim como as teorias científicas em geral, estão imersas em relações de poder de forma implícita. A teoria curricular crítica evidencia o currículo como um espaço de lutas, po-

der e confrontos sociais, entre ideologias dominantes e realidades de dominação, engendrando-se em conteúdos e disciplinas que reproduzem a desigualdade social (SILVA, 2009).

Lopes e Macedo (2011) apresentam as características da teoria curricular subsequente, baseada no pós-estruturalismo, a saber, a teoria pós-crítica. Nesta o currículo é alvejado pela perspectiva da pós-modernidade e questiona a fundamentação do conhecimento curricular apresentado como válido e muitas vezes como “verdadeiro”, pois para a teoria pós-crítica, o conhecimento é algo incerto e indeterminado. Ora, se são questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção do conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos.

Esta percepção que atinge a teoria curricular interfere de sobremaneira na consolidação de uma nova forma de construção de percepções do indivíduo e do social. Não há consenso quanto às possíveis determinações. Assim, uma cosmologia se torna inviável, não havendo possibilidade de uma autoridade final, uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo social.

Se as demandas da diferença são mais significativas na pós-modernidade, diferenças essas de gênero, sexualidade, etnia, raça, região e religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se.

Moreira e Candau (2014, p. 23), articulam sobre as diferenças socioculturais,

As diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais. Permeiam o nosso cotidiano, tanto no que se refere às relações interpessoais quanto entre os diversos grupos e movimentos presentes na sociedade. No entanto, essas relações estão muitas vezes

marcadas por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação em relação a determinados atores sociais.

Reconhecer no educando os limites e potencialidades que o difere em sua identidade, desenvolvida e trabalhada em cada nível, modalidade e região de ensino, propõe enriquecer os debates e práticas sobre o contexto educativo que vem se articulando e efetivando ao longo dos tempos e nas diferentes salas de aulas (TARDIF, 2015).

Sobre o contexto educativo e o currículo Libâneo (2015, p. 141) afirma,

Existe ensino porque existe uma cultura, e o currículo é a seleção e organização dessa cultura [...]. Quando os professores e a equipe escolar planejam o currículo, eles realizam uma escolha para responder a estas indagações: o que nossos alunos precisam aprender, para que aprender, em função de que aprender? Há aí uma espécie de diálogo com a sociedade e entre a própria equipe de professores, sobre o que é relevante que os alunos aprendam em função de suas necessidades pessoais e das necessidades e exigências de interesses em jogo na sociedade.

No que diz respeito à base estruturante e dos saberes docentes desencadeados para a gestão da classe, Gauthier (1998) nos fornece um panorama histórico evolutivo a respeito dos programas de pesquisa ao longo do tempo e de que forma influenciaram os conceitos e teorias que envolvem a prática docente e seu repertório de conhecimentos e nos sinaliza sobre o conceito de gestão de classe como sendo um conjunto de regras e de disposições necessárias que um professor lança mão, para constituir um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem à sua prática.

Papi (2005, p. 38), sobre a prática docente aponta que,

A prática docente é flexível e não se resume à execução de rotinas práticas. Os professores dispõem de capacidade de adaptação intencional, por isso são capazes de combinar, substituir, alterar os esquemas práticos, graças à existência de esquemas estratégicos, os quais, mais do que se traduzirem em uma “saber como”, constituem um “saber porquê”. São de caráter abstrato e superiores aos esquemas práticos.

Tardif (2015) aponta para a necessidade de um saber docente articulado a um saber plural, ou seja, saberes oriundos da sua atividade prática e de saberes oriundos de sua formação profissional, são eles: disciplinares, curriculares e experienciais, além dos saberes das ciências da educação.

O ofício do professor deve está apoiado sobre um repertório de conhecimentos que considere os professores como práticos sim, mas dotados de reflexões. Gauthier (1998) apresenta o arcabouço de saberes inerentes à prática docente, são eles: saber disciplinar, saber curricular, saberes das ciências da educação, da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Sob essa dinâmica percebe-se que é na intersecção da teoria curricular pós-crítica e no desenvolvimento de pesquisas referentes aos saberes inerentes à prática docente que a busca por uma política cultural desenvolvida e projetada segundo as finalidades empregadas, carecem trabalhar para o sucesso do aluno, que mais do que aprender conteúdos e fórmulas deve estar preparado para interagir nos diversos espaços, dentre eles na participação de decisões na escola e situações de vidas, expostas como plurais.

## **Papel dos sujeitos da escola frente à educação democrática: gestores e docentes reflexivos**

Com as constantes transformações ocorridas no âmbito educacional, a escola sofreu constantes resistências para se adaptar ao novo campo de educação. Dessa forma, as modificações identificadas no seio escolar e no ambiente externo à escola, ocasionaram o surgimento de uma nova gestão educacional e os novos papéis do gestor escolar e do professor. Tais mudanças são decorrentes das transformações de ordem econômica, política, cultural e posteriormente tem atingido atualmente os mais diversos sujeitos, exigindo uma nova postura do gestor e dos professores para um pensamento reflexivo e assim, construir uma escola reflexiva para alunos reflexivos. Como salienta Alarcão (2008, p. 45):

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contexto de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que fator [sic] da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação [sic] os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descrito ou narrativo para o nível em para nível em que se buscam interpretação articuladas e justificativas e sistematizações cognitivas.

Desta forma, o professor e o gestor não podem planejar e agir isoladamente suas tarefas, sem levar em consideração o contexto em que estão inseridos, de seus pares e as necessidades da comunidade escolar como um todo. Deve-se ter como princípios a organização de ações reflexivas individuais e coletivas para promoção do pensamento reflexivo,

assim como concretizar o âmbito escolar como espaço de articulações, pensamentos, ações, e propagação culturalização da escola reflexiva.

É na escola que o currículo se faz real, se concretizando por meio das ações pedagógicas desdobrando-se nos ambientes escolares e salas de aula, tornando-se instrumento essencial para promoção da qualidade na educação, buscando alcançar as metas definidas e discutidas coletivamente com seus membros para que o trabalho pedagógico aconteça conforme a desejado. Nessa perspectiva, o currículo é o coração da escola, o que liga tudo e todos a um objetivo maior respeitando as relações entre a sociedade, o momento histórico, o conhecimento escolar, a cultura, a auto formação e formação do indivíduo. E é na sala de aula que o currículo se materializa por meio do fazer do professor, onde este compatibiliza seu plano de ensino em conformidade as metas pré-estabelecidas individualmente ou em conjunto, respeitando as características específicas de seu grupo de alunos e os objetivos da instituição de ensino e as políticas públicas educacionais vigentes, definindo-se em ação prática sobre “o *que* ensinar, o para *quê* ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração coma didática”. (LIBANÊO, 2015, p. 140).

Portanto, o trabalho de articulação e desenvolvimento das ações pedagógicas, da participação dos professores na construção e efetivação do projeto pedagógico e curricular da escola, perpassa por atitudes dos gestores e docentes em criarem condições que estimulem o exercício da participação e democracia, o trabalho como unidade para o bom desempenho profissional e melhoria da aprendizagem dos discentes. Como enfatiza Luck, (2006, p. 93):

O trabalho de uma equipe é tão potente quanto a articulação das capacidades e aptidões de seus participantes, isto é, da faculdade e poder de intervir com competência sobre uma situação, de maneira integrada, transforman-



do-a. Logo, o desenvolvimento de capacidades e aptidões para atuações específicas constitui um foco importante do trabalho do dirigente escolar. Porém, esse desenvolvimento se torna efetivamente útil quando realizado de forma conjunta e como patrimônio da escola e não como prerrogativa de certos indivíduos.

Na medida em que se estimula a promoção de consciência, a troca de informações, o aumento do poder de decisão, ação e transformação das pessoas envolvidas no processo educacional, o reforço do caráter de interdependência dos profissionais, valorização das ações conjuntas e a participação de todos os setores da escola (educadores, alunos, funcionários e pais), nas tomadas de decisões sobre os objetivos e funcionamento da instituição de ensino, haverá melhorias nas condições de trabalho e na obtenção de resultados positivos, respeitando a cultura organizacional de cada escola.

Para que isso ocorra com excelência, a concepção de gestão sobre a perspectiva democrático-participativa contempla tal ideal de organização para obtenção de uma escola reflexiva, pois:

Baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas a responsabilidade individual. Ou seja, uma vez tomada as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho. (LIBANEO, 2015, p. 104)

Mediante a esse contexto, Vieira et al. (2003, p. 49-50) elenca algumas características principais desse novo gestor:

Capacidade de trabalhar em equipe; Capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexos; Criação de

novas significações em um ambiente instável; Capacidade de abstração; Manejo de tecnologias emergentes; Visão de longo prazo; Disposição para assumir responsabilidades pelos resultados; Capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar); Improvisação (criatividade); Disposição para fundamentação teoricamente suas decisões; Comprometimento com a emancipação e a autonomia intelectual dos funcionários; Atuação em função de objetivos; Visão pluralista das situações; Disposição para centralizar suas intenções (honestidade e credibilidade); Conscientização das oportunidades e limitações.

Acerca das características destacadas anteriormente, essas são somente algumas das principais atribuições do novo papel do gestor escolar frente à educação democrática, como um fator de relevância para a organização das Instituições de Ensino, preocupadas em oferecer aos seus alunos, docentes e comunidade, uma escola com qualidade, boa estrutura física e educacional, equipe de profissionais qualificados, dentre outros aspectos que contribuem de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2004) ressalta que o gestor diante desse contexto, tenha conhecimentos necessários em relação à dimensão política de suas atribuições, tendo o compromisso de prestar ações educativas e revolucionárias com o propósito de trabalhar os conflitos e desencontros, buscando com seriedade novas habilidades ou alternativas voltadas para suprir os interesses e as necessidades da comunidade escolar.

A função primordial do gestor escolar, baseada na liderança e competência, é manter a escola em atividades harmoniosas, participativas e produtivas, delegando, acompanhando e exigindo tarefas com autenticidade e ponderação, transformando o discurso em ação. Assim como a essência da gestão é fazer a instituição operar com efi-

ciência, a eficácia da gestão depende, em grande parte, do exercício da liderança (ANDRADE 2004).

Destaca-se que o diretor é um dos profissionais mais importantes e responsáveis em manter o nível democrático dentro do ambiente educacional, assumindo uma postura profissional compromissada com a educação. Tal postura envolve critérios voltados desde a sua prática escolar, experiências próprias, legislação educacional (políticas públicas) e da equipe escolar.

Nesse sentido, principal atribuição do gestor de hoje é de saber acompanhar esses fatores restritos e tentar ampliar sua capacidade de realização no âmbito de sua organização escolar, levando-os a atingir o seu potencial pleno e a torna-se como uma instituição capaz de trazer orgulho profissional aos seus integrantes.

Diante disso, Oliveira (2004) destaca que a direção nesse contexto era liderada pela figura do diretor, pois este não tinha capacidade e nem voz para tomar decisões. Assim, nesse modelo de gestão destacado acima, suas atribuições eram somente de transmitir informações, tais como: controlar, organizar, dirigir e supervisionar o fazer pedagógico, seguindo a legislação educacional que compõe o sistema de ensino nesse período.

O gestor escolar nos dias de hoje, precisa permanecer sempre atualizado e conectado com as grandes transformações, inovações e desafios que surgem a todo instante, relacionados ao âmbito escolar. Por isso, é essencial que este profissional tenha formação pedagógica superior e mantenha-se constantemente em cursos de formação continuada.

Contudo, vale ressaltar que o gestor escolar seja um agente de desenvolvimento e de transformação, exercendo o seu papel de catalisador, que preveja soluções e conheça as condições pertinentes do meio e dos atores desse ambiente escolar, que seja capaz de estimular, orientar, inspirar e proporcionar um ambiente propício à criatividade.

Como visto, a figura do gestor foi modificada para atender a demanda exigida pela gestão democrático-participativa. Com isso o papel do professor frente a toda essa mudança, também se modifica e reflete em sala de aula, em sua prática docente diária na concretização desse currículo, exigindo deste um conhecimento científico-pedagógico, onde Alarcão (2008) complementa descrevendo que além deste há a necessidade de ter como base: o conhecimento do conteúdo disciplinar, o pedagógico em geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento do aluno e das suas características, o conhecimento dos contextos, o conhecimento dos fins educativos, o conhecimento de si mesmo e o conhecimento de sua própria filiação.

Alarcão (2008, p. 41), explana sobre a noção de professor reflexivo:

[...] professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua [sic] de forma inteligente e flexível, situada e reactiva [sic].

Sendo assim, almeja-se que os professores sejam mais pensantes, independentes intelectuais, seres capazes de se gerenciar a sua ação profissional em uma escola que se questione sobre o seu funcionamento e desenvolvimento perante a sua função social. Quando isso acontece, temos uma constante atitude reflexiva de toda a comunidade escolar.

## Considerações finais

Ao voltarmos nossa atenção à gestão democrática e a gestão de currículo, percebe-se que o projeto de gestão e currículo é incon-

cluso e inacabado, nos remetendo que este sempre está e estará em movimento constante, se ajustando as demandas sociais e culturais, necessitando dessa maneira, ser sempre repensado e reelaborado.

Este artigo evidenciou a contribuição da gestão escolar e da gestão do currículo como um importante instrumento para as instituições de ensino, com o intuito de garantir uma aprendizagem com qualidade, tendo a participação e a democracia como aspectos relevantes na educação dos alunos, para que estes consigam atuar com responsabilidade mediante aos desafios que a sociedade apresenta.

Observa-se que os objetivos propostos nessa pesquisa foram supridos, o qual trouxe um conjunto de informações e saberes necessários para demonstrar a contribuição da gestão escolar democrática para as Instituições de Ensino. Enfatizando que para gerir uma escola é necessário bem mais que estudos e especializações. Cabe a comunidade escolar, principalmente o gestor e seus docentes, um papel de fundamental importância que reside em mobilizar cada um dos envolvidos no processo de concretização do projeto institucional sem abrir mão da capacidade de decidir e refletir sobre o que queremos, quando queremos e como queremos, em prol do ensino e aprendizagem dos alunos.

Verificou-se que a gestão escolar passou por inúmeras mudanças conforme a evolução da sociedade e é essencial que a organização se mantenha numa dinâmica relação com o ambiente externo, o que acaba requerendo a existência de instrumentos de elaboração e capacitação de informações providas do meio exterior, as quais permitam proceder às alterações necessárias nos processos existentes, de certa forma capaz de conseguir adequá-las às novas demandas. Na medida em que repensamos sobre as mudanças ocorridas, refletimos sobre os instrumentos que auxiliem nessa ação pedagógica, respaldando sobre os seguintes questionamentos; como se faz? por quê se

faz? para quem se faz?. Assim, afirma-se que o currículo e a gestão deste concretizam a cultura da escola, sendo o norteador de todas as ações, definindo o que ensinar, como ensinar e que tipo de cidadão se quer formar, baseado na perspectiva de um currículo multiculturalista, mais adequadamente num viés pós estruturalista, pensado não só por Candau, que respeite os conhecimentos prévios dos alunos, sua cultura, raça, organização social, relacionando-os aos saberes prévios e onde as concepções de diferenças estão postas e que precisam ser vivenciadas no espaço de uma escola reflexiva.

Cabe ressaltar a necessidade que somente um modelo de gestão democrática e do currículo pode favorecer uma a construção de uma escola reflexiva, onde cada membro se sinta parte integrante, se perceba pessoa com voz ativa em todo processo, nas tomadas de decisões, na negociação e diálogos superando o individualismo, com pensamento conjunto articulando as ideias entre a lógica e a ação do que se deve ser feito.

Contudo, aponta-se a necessidade de redirecionar uma organização escolar capaz de dar continuidade, seguindo em rumo a uma reflexão teórica e prática em relação à gestão da educação e gestão do currículo, construindo assim um modelo e um enfoque capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos, professores e demais atores envolvidos. Afirma-se ainda que através dos estudos aqui relatados, a efetivação de uma escola reflexiva e a funcionalidade da gestão do currículo só é concebida por uma equipe madura, bem estruturada, com professores com nível profissional bem desenvolvido, com uma direção com liderança e envolvendo a comunidade escolar, assim como com objetivos e metas bem definidas.

## Referências

LARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ANDRADE, RosamariaCalaes de. **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Avercamp, 2003.

DELORS, Jacques (orgs). **Educação: um tesouro a descobrir** “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos** (orgs). 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, J. C et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasil. V. 5, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n.89, p. 1127-144, Set/Dez. 2004.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAPI, Silmara O. G. **Professores: formação e profissionalização**. 2 ed. Araraquara. SP: Junqueira e Marin, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.) **Pesquisa sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARO, V.H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, julho/dezembro. 2002.

RODÃO, M. C. Educação escolar e currículo. In: **Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade**. IV Fórum de Ensino Particular e Cooperativo. Algarve – Portugal. 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político – pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, Alexandre Thomaz [et al.]. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

Recebido em: 18.08.2017

Aceito em: 18.08.2018

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEMPO INTEGRAL: O QUE AS CRIANÇAS DIZEM SOBRE SUAS ESCOLAS

**MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA**

Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Professora Adjunta na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: [malu.uepg@gmail.com](mailto:malu.uepg@gmail.com)

**GISELE BRANDELEIRO CAMARGO**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: [gi\\_bcp@hotmail.com](mailto:gi_bcp@hotmail.com)

## RESUMO

O artigo apresenta análises referentes a um estudo em andamento que busca compreender como as crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Ponta Grossa/PR percebem a prática pedagógica e a organização dos tempos e espaços de suas escolas. Toma-se como ponto de partida a participação das crianças por meio de suas expressões – narrativas, gestos, desenhos – como forma de analisar suas relações com e neste espaço. Por meio da observação participante e da visita monitorada em turmas de crianças de 3 a 5 anos foi possível conhecer seus modos de viver a infância e os processos educativos desenvolvidos no âmbito de instituições de tempo integral. Com base os estudos de Campos (2011), Campos e Rosemberg (2009), Cavaliere (2007, 2009), Martins Filho (2010, 2011), Müller (2009), Sarmiento (2004, 2009), entre outros, a pesquisa aponta para a necessidade de analisar os impactos da organização pedagógica na escola de tempo integral sobre o processo de desenvolvimento das crianças. Ressalta-se ainda a importância de estabelecer processos de diálogo e escuta sensível das crianças em suas diferentes formas de expressar seus sentimentos e necessidades como maneiras de constituir processos educativos mais significativos.

**Palavras-chave:** Pesquisa com Crianças. Prática Pedagógica. Educação Infantil. Educação em Tempo Integral. Narrativas das Crianças.

# *PEDAGOGICAL PRACTICE IN FULL-TIME KINDERGARTEN: WHAT DO CHILDREN SAY ABOUT THEIR SCHOOLS?*

## **ABSTRACT**

This article presents analyses of an ongoing study that seeks to understand how children of the city kindergarten centers of Ponta Grossa / PR perceive the pedagogical practice and the organization of their schools' time and spaces. The children's participation through their expressions – narratives, gestures, drawings – as a way of analyzing their relations with this space and inside it, is taken as a starting point. Through observation and monitored visits to classes of children from 3 to 5 years, it was possible to know their ways of living their childhood and the educational processes developed in full time institutions. Based on the studies of Campos (2009, 2011), Cavaliere (2007, 2009), Martins Filho (2010, 2011), Müller (2009), Sarmiento (2004, 2009), among others, the research points to the need to analyze the impacts of the pedagogical organization in full-time school on the process of children's development. It is also important to establish their dialogue and sensitive processes, listening to them in their different ways of expressing their feelings and needs as ways of establishing more meaningful educational processes. **Key-words:** Research with Children; Pedagogical Practice; Kindergarten education; Full-time Education; Children's narratives.

# *LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DE TIEMPO INTEGRAL: LO QUE LOS NIÑOS DICEN SOBRE SUS ESCUELAS*

## **RESUMEN**

Este artículo presenta análisis referentes a un estudio en marcha, que busca comprender cómo los niños de los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs) de Ponta Grossa-PR perciben la práctica pedagógica y la organización de los tiempos y espacios de sus escuelas. Se toma como punto de partida la participación de los niños a través de sus expresiones -narrativas, gestos, dibujos- como forma de analizar sus relaciones con y en este espacio. A través de la observación participante y de la visita monitoreada a grupos de niños de 3 a 5 años fue posible conocer sus

modos de vivir la infancia y los procesos educativos desarrollados en el ámbito de instituciones de tiempo integral. Basada en los estudios de Campos (2011), Campos y Rosemberg (2009), Cavaliere (2007, 2009), Martins Filho (2010, 2011), Müller (2009), y Sarmiento (2004, 2009), entre otros, la investigación señala la necesidad de analizar los impactos sobre el proceso de desarrollo de los niños de la organización pedagógica en la escuela de tiempo integral. Se resalta además la importancia del establecimiento de procesos de diálogo y escucha sensible de los niño,s en sus diferentes formas de expresar sus sentimientos y necesidades, como maneras de constituir procesos educativos más significativos.

**Palabras clave:** Investigación con niños. Práctica Pedagógica. Educación Infantil. Educación en tiempo integral. Narrativas de los niños.

## Introdução

A identidade dos espaços de educação da criança pequena encontra-se em processo de constituição dada sua recente inserção como etapa da Educação Básica, cujas características se diferem dos demais níveis educativos. As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil têm como pressuposto favorecer experiências significativas, firmadas nos processos de educação e cuidado, tendo a participação da criança como base da ação educativa. Neste sentido, valorizar a voz e as expressões das crianças torna-se um meio para atender, de maneira plena, suas necessidades e proporcionar uma ampliação de suas vivências dentro e fora do espaço educativo. Müller e Carvalho (2009), tomando como referência os estudos de Corsaro em pesquisas com crianças, afirmam que este autor, ao trazer a criança para o centro da pesquisa, evidencia uma concepção de criança enquanto

Agente e co-construtora de seu desenvolvimento, uma concepção corrente no discurso contemporâneo da Psicologia do Desenvolvimento, mas que raras vezes se expressa na prática de pesquisa e muito menos na prática pedagógica: em ambos os casos prevalece uma visão do

adulto como dominante e responsável pela situação interacional e por seus desenlaces, como guia ou mentor, e não como parceiro da criança em sua construção do mundo. (MÜLLER; CARVALHO. 2009, p. 24)

Esta forma de abordar a criança na pesquisa e na própria prática pedagógica requer um olhar que rompa com a imagem de criança ideal e da infância como categoria homogênea, base sobre a qual se pautam os referenciais e legislações, mas também, a formação dos professores, os livros didáticos e diversos materiais que sustentam os discursos. Para tanto, deve-se partir de uma compreensão da criança em suas especificidades, nos seus modos de ser e de estar no mundo, em suas experiências concretas, internas e externas à instituição educativa, enfim, em suas formas de expressar e narrar suas experiências. De acordo com Sarmiento (2004, p. 10),

Entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e da criança rejeitada, abandonada ou enviada para instituições de custódia, perturbadora do cotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola ou à família; entre a criança romântica e a criança da crise social; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora; entre as crianças de Birmingham e as crianças de Liverpool; entre uns e outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe uma marca distintiva essencial: é sempre de criança que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos sua identidade.

A identidade da criança é construída no cotidiano a partir das experiências e das interações que as crianças estabelecem com o universo no qual vivem. Essas relações estão imersas na diversidade e em

meio às diferenças, como nos alerta Sarmiento (2004), todavia, com aspectos que são comuns a todas as crianças: “crianças não tem capacidade jurídica de decisão autônoma, necessitam de proteção e têm responsabilidade social em parte depositada em quem exerce o poder paternal” (SARMENTO, 2004, p. 10). É nessa premissa que se afirma a parceria entre a família e a escola, tendo esta última uma ação complementar no que se refere às dimensões de cuidado e educação da criança, de modo que se desenvolva plenamente, em todas as suas dimensões e tendo garantidos os seus direitos.

Neste sentido, a investigação, cujos dados iniciais são aqui apresentados, toma como sujeitos as crianças com idade entre 3 e 5 anos, que permanecem em período integral, em quatro CMEIs do Município de Ponta Grossa/PR. Na realização deste estudo, buscou-se metodologias que proporcionassem de um lado, a imersão das pesquisadoras no ambiente educativo e, de outro, que oferecessem espaço para que as crianças expressassem os sentidos que dão ao espaço educativo e suas rotinas.

Este artigo apresenta as análises iniciais de uma pesquisa em andamento que investiga como as crianças dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Ponta Grossa/PR compreendem e significam os espaços educativos nos quais estão inseridas. Tais análises consideram o olhar da criança e suas narrativas no que se refere à organização dos tempos e espaços e à prática pedagógica desenvolvida com elas em instituições de tempo integral.

O interesse por este estudo surgiu de observações feitas a partir do acompanhamento de acadêmicos nos CMEIs, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ambos parte do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Nestes momentos de inserção dos acadêmicos nos CMEIs foi percebida a necessidade que as crianças têm de contar so-

bre sua escola e o quanto são escassos os momentos em que podem se expressar e serem ouvidas de forma significativa. Essas percepções e inquietações impulsionaram as questões que norteiam a pesquisa: de que maneira as crianças significam e expressam suas experiências na instituição de educação infantil na relação com os espaços e tempos, com a prática pedagógica e com adultos e outras crianças? Subjacente a essa questão também indagamos: como as crianças são impactadas pelas práticas pedagógicas, de modo especial, no que se refere à organização dos tempos e espaços?

Neste contexto, a pesquisa tem por objetivo compreender como as crianças significam e narram as experiências vivenciadas no âmbito da instituição de educação infantil e, por meio da escuta das crianças, compreender de que maneira as práticas pedagógicas, a organização dos tempos e espaços, bem como as relações estabelecidas em seu interior impactam a criança em seu desenvolvimento integral.

Os CMEIs do município proporcionam o atendimento em tempo integral. Desta forma, as crianças passam todo o dia no interior dessas instituições. Nelas, as crianças vivenciam diferentes práticas de cuidado e educação, desenvolvidas por seus profissionais. Ou seja, trata-se de um tempo significativo que as crianças ficam longe da família e em relação com outras crianças e adultos. Esse fato traz para a escola de educação infantil, uma série de implicações que têm sido alvo de investigações e estudos nas últimas décadas<sup>1</sup>. Tais estudos têm apontado a necessidade de se buscar a qualidade no atendimento à criança pequena como via para o seu desenvolvimento integral, considerando-o uma ação complementar e em parceria com a família.

A pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, se propõe a apresentar um quadro geral, a partir do olhar e das narrativas da criança,

<sup>1</sup> Ressaltam-se os trabalhos de Cavaliere (2007), Zabalza (2007), Campos (2011), Barbosa (2006) entre outros.

sobre a organização dos espaços e tempos, bem como, sobre as práticas educativas desenvolvidas com elas, compreendendo de que modo elas significam e vivenciam a infância no ambiente da educação infantil. Tomando como instrumentos de coleta de dados, inicialmente, a observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e a visita monitorada (MARTINS; GARANHANI, 2011), nos aproximamos das experiências das crianças para compreendê-las a partir dos seus modos de significá-las.

Os dados iniciais apontam para a necessidade de se problematizar a permanência da criança nas instituições de educação em tempo integral, apresentando os desafios e as possibilidades pedagógicas dessa forma de organização. Sendo ela uma necessidade das famílias contemporâneas, a escola em tempo integral pode tornar-se tanto um meio para ampliação das relações das crianças no compartilhamento de experiências e novas vivências, como também, uma enfadonha preparação para o ensino fundamental, limitadora de experiências e do desenvolvimento pleno da criança.

Ainda que a investigação esteja em andamento, já se torna possível trazer algumas reflexões iniciais a respeito do que as crianças dizem sobre suas escolas. De modo geral, as crianças gostam da escola, uma vez que nela elas passam a maior parte do tempo e habituaram-se aos seus ritos. Contudo, expressam a necessidade de explorar seus espaços e redimensionar seus tempos de acordo com os ritmos e possibilidades que apresentam.

Como considerações, enfatizamos a necessidade de uma reflexão sobre *se* e *como* as instituições de educação infantil têm considerado as falas e expressões das crianças sobre as formas como organizam os espaços e tempos, sobre as práticas que são desenvolvidas e as relações que são estabelecidas no interior desses espaços. Ouvir as crianças para reorganizar a prática educativa torna-se um imperativo, se se quer uma proposta educativa significativa e de qualidade *para* e *com* as crianças.



## As crianças como participantes e interlocutoras na pesquisa

As pesquisas sobre as crianças, desenvolvidas ao longo do século XX representadas, principalmente, pela Psicologia do Desenvolvimento, impactaram significativamente os processos educativos desenvolvidos nas instituições escolares que atendiam a infância. Tais pesquisas passaram a ser questionadas e redimensionadas a partir de um movimento que tomou força a partir da década de 1990<sup>2</sup>, e que vem questionando o papel de objeto exercido pelas crianças nas investigações das diferentes áreas do conhecimento. Neste processo, algumas áreas como a Sociologia e a Antropologia, têm se destacado na proposição de metodologias que consideram as crianças como partícipes, informantes capazes de trazer um olhar próprio sobre seus modos de ser e de estar no mundo, que tem revolucionado o âmbito das pesquisas em relação à infância. Martins Filho (2011) afirma que as pesquisas que consideram a perspectiva da criança ainda estão dando seus passos iniciais e apresentam desafios metodológicos, principalmente em relação às crianças pequenas. O autor considera que,

No Brasil, é muito nova entre os pesquisadores a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda que considerem as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta de dados. Se, tradicionalmente, desenvolver pesquisas *sobre* as crianças já gerava enfrentamentos e muitos desafios ao pesquisador, o que dizer do propósito de desenvolver práticas metodológicas de

<sup>2</sup> Trata-se de um movimento fortalecido pela Sociologia e pela Antropologia, mas que engloba a Psicologia e a Pedagogia, e que aponta para a necessidade de se considerar que a criança não é um agente passivo dos processos de socialização e de reprodução cultural, mas essencialmente sujeitos que produzem cultura e são capazes de significar suas relações no interior da sociedade. Cf. Cohn (2005), Sarmento (2009), Corsaro (2011), entre outros.

pesquisa *com* crianças desde a tenra idade? (MARTINS FILHO, 2011, p. 83).

Cada vez mais, tem-se afirmado a necessidade de um olhar interdisciplinar sobre o universo da infância, por meio de processos de pesquisa mais flexíveis e abertos, que considerem as especificidades desses sujeitos e suas experiências cotidianas. Neste sentido, Müller e Hassen (2009, p. 466) ponderam que mesmo que “exista um corpo interdisciplinar de estudo sobre as crianças, considera-se que, sendo a infância um fenômeno híbrido, produzido na intersecção de aspectos biológicos e sociais, sua compreensão requer maior integração de disciplinas das ciências sociais e naturais”. Ou seja, para se compreender a infância e escutar as crianças, faz-se necessário articular diferentes saberes e múltiplos pontos de vista advindos das diversas áreas de conhecimentos. Deste modo, para a realização deste estudo, tomamos como referência contribuições de diferentes áreas do conhecimento que, recentemente, têm se dedicado a uma aproximação com a criança, considerando-a como partícipe e informante ativo nos processos de pesquisa.

A pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI), iniciou-se em maio de 2016 com perspectiva de se desenvolver ao longo do período letivo. Foram escolhidos, como lócus, quatro CMEIs da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR, o que correspondia, na época, a cerca de 10% das instituições que atendiam a essa faixa etária na cidade. A escolha dos CMEIs participantes se deu por sorteio, seguido de uma conversa com as direções desses estabelecimentos sobre o desejo de participarem e o apoio no sentido de permitir a entrada das pesquisadoras e o desenvolvimento da pesquisa ao longo do ano.

A pesquisa qualitativa, de cunho exploratório foi pensada como uma possibilidade de aproximação com a realidade das crianças e o

levantamento de categorias que pudessem ser aprofundadas posteriormente, na continuidade da investigação. Neste sentido, a pesquisa se configura como uma etapa inicial de uma investigação que tem o intuito de compreender como as crianças compreendem e significam os processos educativos vivenciados no ambiente da educação infantil, por meio das práticas pedagógicas, da organização dos tempos e espaços e das relações que estabelecem no interior da instituição educativa.

Nessa perspectiva, as estratégias utilizadas como coleta de dados, se constituem como pressupostos a serem testados, evidenciando suas contribuições e as possíveis lacunas em relação à aproximação com as crianças e sua eficácia no sentido de permitir a participação. Inicialmente, foram utilizadas a observação participante e a visita monitorada<sup>3</sup> na qual as crianças apontavam os espaços mais significativos da escola no ponto de vista delas e, levando as pesquisadoras a estes espaços, narravam o que faziam, o que gostavam ou não gostavam, expressando a importância que cada um deles adquiriam em suas experiências cotidianas.

Nesta investigação, a observação torna-se preponderante, ao permitir uma inserção no espaço em que as crianças estão cotidianamente e ao favorecer uma relação de proximidade com elas. De acordo com Ludke e André (1986, p. 26),

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas.

Neste sentido, tendo as crianças como interlocutoras e sujeitos da pesquisa, partimos da premissa de que a observação não se

<sup>3</sup> Esta metodologia foi utilizada a partir da proposta de Martins e Garanhani (2011).

constituía, apenas, como uma estratégia de investigação, mas como uma conduta de adultos que tinham a intenção de desvendar algumas nuances do universo infantil. A este respeito, Ostetto (2008) chama a atenção para a observação enquanto uma atividade dinâmica e reflexiva, em movimento, que busca no habitual a novidade. A autora pauta a necessidade de um olhar sensível de quem procura ver além do aparente, no qual o registro da observação e sua posterior análise, conduz ao exercício de “desabituar-se [...] limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos a criança” (OSTETTO, 2008, p. 22). Observar a criança no ambiente da escola, neste estudo, tornou-se uma ação sensível na imersão do cotidiano como forma de perscrutar o que aparentemente não é visto ou considerado, mas que se percebia latente nas expressões das crianças.

Assim, a observação participante se constituiu como uma ação planejada, de envolvimento, estando articulada a um objetivo e delimitada a partir de um roteiro flexível, no qual o olhar das pesquisadoras se aguçavam mediante as ações e expressões das crianças. Nesta etapa da investigação, a observação foi registrada por vídeo, sendo as situações analisadas posteriormente e registradas em seus aspectos mais recorrentes, de acordo com a temática que orienta o estudo.

Após a observação participante, desenvolvida em quatorze turmas, compreendendo os grupos de crianças de Infantil III, Infantil IV e Infantil V das escolas sorteadas, bem como as primeiras análises feitas a partir dos registros de vídeo, delineamos a segunda etapa da pesquisa. Para tanto, buscamos uma proposta na qual as crianças pudessem dizer a respeito do que faziam na escola, de como se sentiam nos seus espaços, como percebiam as práticas vivenciadas em cada um deles. Após algumas leituras e verificação de diferentes metodologias, encontramos, na visita monitorada (GARANHANI; MARTINS, 2011), uma possibilidade que vinha ao encontro da proposta para essa fase

da pesquisa. A visita foi gravada em áudio e, após transcrita, passou a revelar, por meio de narrativas, os sentidos que as crianças atribuíam aos espaços, tempos, práticas pedagógicas e relações estabelecidas no interior dos CMEIs.

A visita monitorada constituiu-se como uma importante estratégia para dar à criança voz e espaço para se expressar e narrar suas percepções sobre os espaços e os sentidos que dão às práticas pedagógicas desenvolvidas com elas no ambiente escolar. De acordo com Martins e Garanhaní (2011, p. 45) a visita monitorada

Consiste na visitação com apresentação oral, conduzida pelas crianças participantes da pesquisa, aos espaços investigados. Durante essa apresentação eles narram os espaços e, ao mesmo tempo, falam livremente sobre eles. Muitas vezes essas falas suscitam lembranças, desejos, sentimentos que são expressos pelas crianças e que, dependendo do objetivo da pesquisa, poderão ser uma importante fonte de dados.

Neste sentido, a utilização deste instrumento para a segunda etapa da pesquisa, permitiu captar as narrativas e expressões da criança a respeito do espaço escolar. Ao apresentar a escola e contar sobre o que ela significa para si e para o grupo do qual fazem parte, as crianças deixaram antever uma gama de sentidos que dão às vivências e às relações que estabelecem no ambiente educativo e que, muitas vezes escapa aos olhos dos adultos com os quais convivem naquele espaço.

A visita monitorada foi organizada tendo como informantes um grupo de cinco crianças de cada turma na qual foi feita a observação participante. Essas crianças foram indicadas pelas professoras das referidas turmas. As pesquisadoras acompanharam os grupos de crianças em todos os ambientes que indicavam, buscando incentivá-las a dizer

rem o que faziam ali, do que gostavam ou não, o que as professoras propunham como atividade em cada lugar, como participavam, etc.

De modo geral, as crianças indicaram, como espaços significativos a sala de aula, o parque, o refeitório, os cantos temáticos (biblioteca, brinquedoteca, horta etc.) e os banheiros, mas também, espaços pouco considerados pelos adultos por serem pequenos e inúteis – o barranco ao lado do muro, a sombra da árvore, a pequena varanda ao largo das salas de aula. Enquanto narravam, revelavam suas percepções e sentimentos atribuindo novos sentidos aos espaços, às propostas e práticas neles desenvolvidas, muitas vezes, não valorizados ou pouco permitidas pelos adultos.

O tratamento dos dados, pós a análise dos vídeos e das transcrições das visitas monitoradas, está sendo feito por meio da análise de conteúdo, metodologia que permite, segundo Severino (2007, p. 121), “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”. Para Bardin (1977) este recurso proporciona uma série de estratégias cujo objetivo é trazer rigor à leitura do real, possibilitando uma compreensão que vai além dos significados imediatos. A análise de conteúdo tem sido usada com eficiência em pesquisas nas ciências sociais, de modo geral. Nesta investigação, pretende-se testar seu uso em investigação com crianças.

As análises iniciais obtidas por meio dessas duas estratégias de coleta de dados apresentam uma riqueza de elementos que evidenciam que as crianças têm muito a dizer sobre as práticas educativas, sobre como significam o tempo e os espaços que são organizados para elas, e sobre como dão sentido às relações que estabelecem no interior dos CMEIs. Nesse sentido, concordamos com Martins Filho e Barbosa (2010, p. 16), quando afirmam que “vale à pena insistir na ideia de visitar o mundo das crianças para torná-lo especialmente significativo e visível, o que pode contribuir para desnaturalizar o si-

lêncio que circunda o envolvimento das crianças nos procedimentos metodológicos eleitos nas pesquisas”. Do conjunto de elementos que estamos analisando, destacamos o que as crianças revelaram na visita monitorada a respeito dos espaços e das práticas desenvolvidas com elas e, posteriormente, problematizamos o tempo que passam na escola, em uma proposta de escola em tempo integral.

### **Primeiras reflexões: o que as crianças dizem sobre a escola?**

O propósito da pesquisa em desenvolvimento é ouvir o que as crianças têm a dizer, em suas diferentes formas de se comunicar. Durante séculos, as crianças permaneceram em um suposto silêncio, pelo menos aos olhos da ciência e de adultos que apostavam na supremacia da razão. Voltar o olhar da ciência e das diferentes áreas do conhecimento para a criança com o intuito de retirá-la do anonimato, pode ser visto como um grande salto. Perceber que a criança sabe o que diz, e sabe muitas coisas é um avanço para os estudos da infância e um novo elemento para as diferentes áreas de conhecimento. Para Martins Filho e Barbosa (2010, p. 10), essa nova perspectiva na pesquisa sobre a infância “ultrapassa os limites de uma concepção descritiva sobre o desenvolvimento infantil, a qual se dá por etapas ou fases humanas, ou ainda, a ideia que compreende as crianças como simples sujeito a ser investigado, analisado ou interrogado”. Ela amplia as possibilidades de abordagem e de propostas metodológicas mais flexíveis e sensíveis às diferentes expressões infantis.

Nas observações, as crianças expressam que gostam de estar na escola e que se habituaram com a rotina proposta. Na fala das profissionais, há crianças que chegaram à instituição com menos de um ano e que já estão finalizando seu tempo na educação infantil. Por outro lado, as crianças falam de casa com alegria, esperando o final

de semana para ficar com a família. Em um dos momentos de observação, em uma turma de Infantil IV, as crianças mostravam as fotos com os pais, falavam dos irmãos, do que faziam em casa. Em suas narrativas, demonstram ter bem delimitada a compreensão dos tempos vividos em casa e aqueles vividos na escola. O tempo em casa, é apresentado como tempo de brincar, de passear, de estabelecer relações com a comunidade – ir às compras, ir ao médico, visitar familiares, ir ao parque da cidade, andar de bicicleta. O tempo da escola é o tempo de “aprender muitas coisas” e está associado aos tempos de rotina, aos horários pré-estabelecidos. De modo geral, o tempo da escola está relacionado a uma mobilidade mais coletiva e menos individualizada – “vamos ao banheiro”, “vamos lanchar”, “vamos ao parque”. Representa, também, de forma mais explícita, muitas coisas que não podem fazer, “não pode desobedecer”, “não pode mexer”, “não pode entrar”, “não pode fazer bagunça”.

O fato de estar na escola em tempo integral, insere as crianças em diferentes organizações de tempo e espaço, totalmente diferentes da forma como esses se organizam no espaço da família. Na escola, tempo e espaço se inscrevem nas relações de poder e são ditados em relação a outros fatores que vão além das necessidades da criança. Segundo Cavaliere (2007, p. 1018), “em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores”.

Nesta perspectiva, pudemos presenciar momentos da rotina organizados em função das profissionais – horário de almoço, horário de lanche, tempo de hora-atividade (planejamento), entre outros. Nesses momentos, as crianças ficavam ociosas ou faziam atividades rotineiras – brincar com pecinhas de encaixe, com massinhas, ler li-



vrinhos – na maioria das vezes sentadas nas cadeirinhas, até que o adulto/professor propusesse outra atividade; em alguns momentos específicos do dia, as crianças eram induzidas ao sono por longos espaços de tempo. Por muitas vezes, em diferentes CMEIs, observou-se a imposição do silêncio às crianças enquanto brincavam com massinha ou com as pecinhas.

A organização e os usos dos espaços, também sofrem a interferência dos valores e prioridades dos adultos. Um exemplo pode ser dado pelo “cantinho da leitura” de um dos CMEIs, que fica sempre bem organizado em um canto do pátio amplo da escola e não pode ser usado pelas crianças. Na visita monitorada, todos os grupos de crianças apontaram esse espaço como sendo um deleite para os olhos. Segundo elas, “a diretora não deixa mexer, porque a gente faz bagunça e atrapalha os livros”. Nesse sentido, fica uma indagação sobre o sentido daquele espaço exposto aos olhares das crianças, mas longe de suas experiências. Não seria este um espaço de aprender sobre o uso e conservação dos livros, bem como de sua organização?

Outro espaço que chama a atenção é o do refeitório. Também, todos os grupos apontaram esse como sendo um espaço importante da escola. Nas observações, percebemos que neste ambiente reinam os imperativos de “silêncio”, “fiquem quietos”, para as crianças sentadas em grupos, enquanto saboreiam o alimento, se remexendo e cochichando sobre tudo: o gosto, o som da colher no prato ou do copo na mesa. A respeito desse lugar, as crianças repetem “no refeitório é lugar de comer, não é lugar de conversar”, ou “no refeitório é lugar de comer e ficar sentado”. Além de comer, o refeitório se constitui como o espaço de fazer a oração para agradecer o alimento; ou de ouvir o Hino Nacional – como é o caso de um dos CMEIs.

Por outro lado, foi possível perceber que as crianças reconhecem e valorizam os espaços em que fazem atividades que consideram mais

importantes. Alguns exemplos são a horta que elas ajudaram a plantar e que dizem como devem cuidar: “não pode pisar na planta”, “tem que jogar água”. Ou o cuidado com os colegas no parquinho, onde dizem “não pode jogar areia no olho do amigo”, “esse brinquedo amarelo é o mais legal (vai e vem) e precisa de um amigo pra brincar”. Ou, ainda, o uso de espaços não reconhecidos pelo adulto, tais como o barranco próximo ao muro. Algumas crianças disseram que gostavam de subir lá, “a gente faz aventura”, indicando que subiam e desciam correndo e que, de vez em quando a professora deixava que elas brincassem ali.

No que se refere às atividades realizadas com as crianças, elas relataram que gostam de desenhar e de pintar – fantasmas, monstros, animais – bem como de brincar. Mas não hesitam em falar do uso da apostila: “às vezes a professora dá algo da apostila pra gente fazer. Quando terminamos toda a apostila, depois ganhamos outra”. Ao serem indagadas sobre para que serve a apostila, uma das crianças diz “pra fazer o que a professora manda”. Essas falas apontam para uma prática firmada no uso de apostilas que tendem a limitar a prática pedagógica da professora e, mais ainda, as experiências das crianças.

Essas observações apontam como desafio às instituições de educação infantil do município de Ponta Grossa/PR, o redimensionamento da organização dos espaços e dos tempos a partir das contribuições das crianças, percebendo, para além das suas necessidades, as suas potencialidades. De acordo com Barbosa (2006, p. 135) isso pode ser possível ao se considerar que

Certos referenciais podem auxiliar na construção dos espaços: ver com os olhos das crianças e suas medidas, integrá-las ao espaço cultural circundante, mas não se restringir a ele; verificar a riqueza de possibilidades motoras, sensoriais, aquisitivas de conhecimento; construir o espaço junto com as crianças e mudá-lo ao longo do ano.

Ao narrarem suas experiências no ambiente educativo, as crianças apontam com clareza o que precisa ser mudado e o quanto estão disponíveis a participar das necessárias mudanças que podem ressignificar suas experiências na escola de Educação Infantil, organizada em tempo integral.

## **Educação Infantil em tempo integral: desafios e possibilidades**

De um modo geral, nas primeiras análises feitas a partir das observações nas instituições de educação infantil investigadas, priorizamos a análise dos elementos referentes às organizações de tempo e de espaço e à proposta de educação infantil em tempo integral. Nestes aspectos, as crianças demonstram o quanto seu ponto de vista é pouco valorizado e, por vezes ignorado, pelas professoras e equipes pedagógicas.

No que se refere à permanência em tempo integral na instituição de educação infantil, deve-se considerar que, conforme Barbosa (2006, p. 121) “a importância do espaço na educação das crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, muitas vezes, equivalente ao seu horário de vigília”. Ou seja, o fato da criança permanecer um longo tempo no espaço escolar, implica em uma dinâmica que envolve, além das aprendizagens proporcionadas nessa etapa da educação, uma articulação com as ações de cuidado – higiene, alimentação, sono.

A organização social, bem como as exigências de uma sociedade de consumo, tem impulsionado a ida das crianças para a escola cada vez mais cedo para que lá permaneçam por um longo período de tempo. Assim, passa a ser incorporado, nas rotinas das crianças bem pequenas, o tempo da escola. Segundo Cavaliere (2007, p. 1017),

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais

mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral.

A escola, portanto, passa a ser um espaço específico no que se refere às dimensões de educação e cuidado. De acordo com Cerisara (1999, p. 13) “as creches e pré-escolas não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças”. Neste sentido, no decorrer do tempo essas especificidades têm dado um contorno de identidade à instituição de educação infantil: espaço educativo cujas ações são complementares às das famílias e se firmam nas dimensões de educação e cuidado.

Historicamente, a escola de tempo integral, idealizada por Darcy Ribeiro, tem sido pensada como uma saída tanto com um sentido utilitário – um lugar para os pais deixarem seus filhos enquanto trabalham; quanto em uma perspectiva mais democrática, como uma forma de garantir o direito à educação de qualidade e uma formação para a cidadania (DEMO, 2007). A prerrogativa da escola de tempo integral é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 que, ao se referir à primeira etapa da Educação Básica em seu Artigo 31, propõe que a Educação Infantil seja organizada tomando como regra comum:

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (BRASIL, 2015, p. 22)

Para Demo (2007, p. 1), “*não vale a pena aumentar o tempo de aula; é preciso, isto sim, aumentar a oportunidade de aprender*” (grifos do autor). Ainda que o autor faça uma análise geral sobre a educação em tempo integral, não especificamente em relação à etapa da educação infantil, suas considerações são importantes, uma vez que, mesmo na Educação Infantil, as crianças ficam boa parte do dia expostas a atividades repetitivas, enfadonhas e pouco criativas. Ressalta-se que em determinados momentos do dia são induzidas a dormir ou permanecerem deitadas e em silêncio, para garantir o almoço e pequeno descanso das professoras. Aumentar o tempo de aula e, no caso da educação infantil, da permanência da professora em tempo integral na escola não tem sido uma estratégia que garanta experiências mais qualitativas e significativas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para além de dar ao professor a oportunidade de acompanhar ao longo do dia uma turma de crianças, garantindo tempo para planejamento, não são suficientes para que as práticas educativas sejam mais significativas. Torna-se necessário acompanhar esse professor em seu processo de formação e de imersão na cultura. Para Demo (2007, p. 3):

A providência mais profunda e promissora é cuidar dos professores, no sentido de que, ultrapassando o instrucionismo das meras aulas reprodutivistas, sejam capazes de inaugurar novos ambientes de aprendizagem inequívoca e sustentada. Segue daí também que este tempo aumentado precisa ser repartido em favor do professor também.

Há, portanto, na proposta de educação em tempo integral, uma dinâmica e uma exigência que ultrapassam a mera permanência da criança e do professor durante todo o dia na instituição. Ter consciência de que é neste espaço que a criança passa a maior parte do tempo

e que é nesse ambiente que se desenvolve traz uma responsabilidade muito maior para a instituição e seus profissionais. O trabalho pedagógico deve considerar o tempo e o ritmo da criança, possibilitando experiências ricas de sentidos e que envolva todas as suas dimensões. Conforme Cerisara (1999, p. 16),

O trabalho em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.

Nesta perspectiva, a escola de tempo integral revela inúmeros desafios, sobretudo para a etapa da Educação Infantil, no que se refere à proposição de experiências múltiplas para o desenvolvimento integral da criança que passa por um período importante do seu desenvolvimento; à formação continuada dos professores que atuam neste ambiente e com crianças de faixas etárias diversas e, portanto com suas especificidades; ao planejamento que considere a criança como o centro do processo educativo; à organização de tempos e espaços que considerem as crianças em suas necessidades e potencialidades, garantindo a participação ativa da criança em sua estruturação; à relação com as famílias, uma vez que a ação da escola é complementar e em parceria com elas.

As análises feitas, a partir de alguns elementos encontrados nas observações e nos relatos das crianças, nos levam a refletir sobre os objetivos da organização dos tempos e dos espaços na instituição de educação infantil, com atendimento em tempo integral. Este espaço não pode mais ser pensado apenas como uma instituição para cuidar das crianças enquanto os pais trabalham, uma vez que historicamente

busca-se vencer essa marca deixada em outros tempos. Para romper com essa perspectiva, deve-se considerar os objetivos e os princípios que orientam a prática educativa e devem ser compartilhados por toda a comunidade educativa: as crianças, os profissionais e as famílias. Cavaliere (2007, p. 1023) afirma:

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro”.

Nessa perspectiva, as observações realizadas nos CMEIs demonstram que ainda não se alcançou uma proposta de escola em tempo integral com o intuito de privilegiar essas experiências de compartilhamento e de reflexão. As unidades educativas ainda organizam tempo e espaço em uma lógica que desconsidera os ritmos das crianças, criam barreiras para as interações e partilhas de conhecimentos

e experiências e limitam seus movimentos. A rotina é organizada em tempos fixos, em atividades repetitivas e pouco instigadoras. As crianças são capazes de narrar tudo o que acontece durante o dia, todos os dias da semana sem apresentar novidades. Barbosa (2006), faz uma crítica à forma equivocada com que as escolas interpretam o uso da rotina. Para ela, “a fixidez da sequência, da duração das atividades, de uma ordem predeterminada é uma das características da rotina. [...]. As rotinas asseguram essa ideia de ordem, certeza, racionalidade, regularidade e uniformidade” (BARBOSA, 2006, p. 149). À crítica sobre uma rotina fixa, com poucas variações nas atividades, a autora acrescenta que geralmente o uso dos espaços estão associados a essas rotinas de modo que, muitas vezes, as crianças ficam todo o dia nos mesmos lugares nos quais as mudanças estão condicionadas apenas à organização do tempo.

Pensar na escola de tempo integral para as crianças pequenas, implica um compromisso com suas necessidades e potencialidades, com seu desenvolvimento pleno e com seus direitos, o que é esperado de um atendimento educativo que respeita a criança. Neste sentido, no ainda atual documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Campos e Rosemberg (2009, p. 13), assinalam que, no âmbito das instituições de Educação Infantil, espera-se compreender que

Nossas crianças têm direito à brincadeira

Nossas crianças têm direito à atenção individual

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza

Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde

Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia



Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos

Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade

Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos

Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

Todo o documento proposto por Campos e Rosemberg (2009), assinala os compromissos que necessitam ser assumidos tanto pelas instituições de educação infantil quanto órgãos públicos ou instâncias gestoras que as administram, bem como as pistas para garantir às crianças uma escola que contribua para o seu desenvolvimento integral a partir do respeito às suas especificidades. Nas palavras de Cavaliere (2009, p. 61),

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros.

Longe de perder de vista os inúmeros desafios que se constituem na proposição de uma instituição escolar na qual a criança passa a maior parte de seu tempo de vigília, conforme salientado por Bar-

bosa (2006), a proposta de educação em tempo integral pode ser vista em suas inúmeras possibilidades, como um espaço significativo de experiências, interações e desenvolvimento integral da criança.

## Considerações finais

O presente artigo, constituído a partir das análises iniciais dos dados referentes a uma pesquisa em andamento, apresenta algumas considerações a respeito das narrativas das crianças no que concerne à organização dos tempos e espaços e às práticas pedagógicas realizadas no interior de quatro instituições de educação infantil do município do Ponta Grossa/PR que realizam atendimento em tempo integral.

Os dados apontam que as crianças permanecem o dia inteiro nessas unidades educativas e que gostam de frequentar a escola. Em suas narrativas, as crianças demonstram saber diferenciar os tempos da escola dos tempos vividos no ambiente exterior, junto à família e na interação com a comunidade. Relacionados ao tempo da escola, revelam estar habituados às rotinas propostas, sendo capazes de narrar como as práticas são desenvolvidas todos os dias de acordo com o direcionamento das educadoras. Tratam-se de rotinas coletivas, com poucas referências às necessidades individuais das crianças.

No que se refere à organização dos espaços, como reflexo da rigidez das rotinas há, em alguns casos, uma limitação na apropriação e uso de determinados ambientes da escola ou, em outros, a imposição de regras fixas do comportamento das crianças para usufruírem de determinadas estruturas. As crianças demonstram significar os espaços de acordo com suas vivências e experiências coletivas, muitas vezes de um modo pouco valorizado ou percebido pelos adultos. Percebe-se que o potencial das crianças não é aproveitado em todas as suas possibilidades, uma vez que o ambiente se apresenta, em muitos

momentos, como um limitador da expressão das crianças, como é o caso do uso de apostilas, da imposição do momento do sono, das brincadeiras com massinha ou pecinhas de encaixe sentados em grupos, mas sem poderem conversar ou trocar materiais.

No decorrer das observações e ouvindo as narrativas das crianças, foram presenciadas poucas situações em que as crianças tivessem a oportunidade de optar por determinadas atividades ou que pudessem sugerir alguma mudança na rotina ou mesmo nas atividades. Em suas narrativas não foi percebida a indicação de que participam de momentos de tomada de decisão nas atividades coletivas da turma. Isso nos leva a continuar com nossa indagação na análise das visitas monitoradas: se, e como, as escolas têm considerado as falas das crianças na organização dos tempos e dos espaços.

Tomando como referência as considerações de Rocha e Ostetto (2008, p. 103) ao longo do tempo foi possível tomar consciência, afirmar e legitimar que há uma grande necessidade de se constituir uma proposta educativa que coloca a criança no centro das relações pedagógicas. No entanto, o cotidiano das instituições de educação infantil ainda revela lacunas em relação a essas práticas.

A observação da rotina das crianças ao longo do dia no ambiente escolar, trouxe a necessidade de problematizar a escola de educação infantil em tempo integral, em seus desafios e possibilidades. Os desafios estão no acompanhamento do professor, em relação à sua formação e suas práticas, ao planejamento significativo e na proposição de tempos e espaços que considerem as especificidades do desenvolvimento das crianças em todas as suas potencialidades. No entanto, o fato de as crianças estarem no ambiente educativo por um tempo significativo do dia, pode possibilitar um atendimento de qualidade, que potencialize as possibilidades de educação e cuidado dessa criança, bem como da ampliação de suas interações.

Conclui-se que as crianças têm muito a dizer sobre suas escolas, sobre o que gostam e o que gostariam de mudar. Elas indicam essas vias de mudança em suas mais diferentes expressões. Basta que os profissionais as escutem, sensivelmente, e garantam espaços para que possam participar das necessárias mudanças.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CAMPOS, Maria Malta (et al.). Qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, nº. 142. Jan/Abr. pp. 20-54, 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> > Acesso em 05 de outubro de 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em < <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/direitosfundamentais.pdf> > Acesso em 30 de novembro de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. V. 28, nº 100. Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em 05 de outubro de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em < file:///C:/Users/Dell/Downloads/2220-2278-1-PB.pdf > Acesso em 18 de junho de 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em < https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082 > Acesso em 16 de outubro de 2016.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto Alegre: Art Med, 2011.

DEMO, Pedro. **Escola de Tempo Integral**. Universidade de Brasília (UnB), 2007. Disponível em < http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf > Acesso em 15 de junho de 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Rita de Cássia; GARANHANI, Marynelma Camargo. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 37-56, jan./abr. 2011. Disponível em < http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=4581&dd99=view&dd98=pb > Acesso em 16 de outubro de 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.) **Das**

**pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisa com crianças. **Revista Reflexão e ação.** Santa Cruz do Sul, v, 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935>> Acesso em 14 de abril de 2017.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicologia USP.** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 465-480, julho/setembro, 2009. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42010/45678> > Acesso em 10 de outubro de 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). In: **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** 5ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria

Cristina Soares. (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto/PT: Asa Editores, 2004. Disponível em: < <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf> > Acesso em 14 de abril de 2017.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Recebido em: 22.06.2017

Aceito em: 09.03.2018

# AINDA SOU PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

## IVANY PINTO NASCIMENTO

Doutora e Pós Doutora em Psicologia da Educação. Docente Titular e Pesquisadora do Instituto de Educação da UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Representações Sociais e Educação. Bolsista Produtividade CNPq  
Apoio financeiro: CNPQ. E-mail: [ivany.pinto@gmail.com](mailto:ivany.pinto@gmail.com)

## RESUMO

Este estudo foi realizado com o financiamento do CNPq. A pesquisa objetivou analisar as representações sociais de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas sobre a sua permanência na docência na perspectiva das objetivações e ancoragens que organizam essas representações. A metodologia seguida consistiu numa pesquisa de caráter descritivo, com referência na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978). A amostra envolveu 25 professores do Ensino Fundamental, distribuídos entre o sexo feminino e masculino com os seguintes critérios de seleção: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II de instituições públicas e privadas; com 5 a 10 anos de tempo de exercício na profissão; da cidade de Belém/PA. O Instrumento utilizado para a coleta de informações seguiu a técnica Q que consistiu na ordenação de 70 itens pré-elaborados sobre a temática em estudo para serem organizados pela ordem de importância de acordo com cada informante. A análise das informações dos professores, após registro, seguiu os procedimentos da referida Técnica. Os resultados parciais, deste estudo, destacam que as representações sociais de professores sobre a permanência na docência se organizam em torno de objetivações e de ancoragens com sentidos muito mais desprazerosos do que prazerosos sobre a profissão.

**Palavras-chave:** Representações Sociais de professores. Permanecer. Docência.

## *I'M STILL A TEACHER OF FUNDAMENTAL TEACHING*

## ABSTRACT

This study was accomplished with the financing of CNPq. The research aimed at the analyze the teachers' of the fundamental teaching of public schools social representations on his/her permanence in the teaching in the perspective of the



objectivations and anchorages that organize these representations. The following methodology consisted of the research of descriptive character with reference in the Theory of the Social Representations of Moscovici (1978). The sample involved 25 teachers of the fundamental teaching distributed among the feminine and masculine sex with the following selection criteria: of the 6th to the 9th year of the Fundamental Teaching II of public and private institutions; with 5 to 10 years of time of exercise in the profession; of the city of Belém. The Instrument used for the collection of information followed the technique Q that consisted of the ordination of 70 items pré-elaborated on the theme in study for us to be organized for the order of importance in agreement with each informer. The analysis of the teachers' information after registration followed the procedures of the referred Technique. The partial results of this study point out that the social representations of teachers about the permanence in teaching are organized around objectifications and anchorages with senses much more unpleasant than pleasant about the profession. **Keywords:** Teachers' Social Representations. Staying. Teaching.

## *AUNQUE SOY PROFESOR DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL*

### RESUMEN

Este estudio fue realizado con la financiación del CNPq. La investigación objetivó analizar las representaciones sociales de profesores de la Enseñanza Fundamental de escuelas públicas sobre su permanencia en la docencia en la perspectiva de las objetivaciones y anclajes que organizan esas representaciones. La metodología seguida consistió en una investigación de carácter descriptivo, con referencia en la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1978). La muestra involucró a 25 profesores de la Enseñanza Fundamental, distribuidos entre el sexo femenino y masculino con los siguientes criterios de selección: del 6º al 9º año de la Enseñanza Fundamental II de instituciones públicas y privadas; con 5 a 10 años de tiempo de ejercicio en la profesión; de la ciudad de Belém / PA. El instrumento utilizado para la recolección de información siguió la técnica Q que consistió en la ordenación de 70 ítems pre-elaborados sobre la temática en estudio para ser organizados por el orden de importancia de acuerdo con cada informante. El análisis de las informaciones de

los profesores, después del registro, siguió los procedimientos de dicha Técnica. Los resultados parciales, de este estudio, destacan que las representaciones sociales de profesores sobre la permanencia en la docencia se organizan en torno de objetivas y de anclajes con sentidos mucho más despaciosos que placenteros sobre la profesión.

**Palabras clave:** Representaciones Sociales de los profesores. Quedarse. Enseñanza.

## Introdução

Neste artigo, intencionamos discutir os resultados do estudo realizado com o financiamento do Ministério da Ciência Tecnologia e Educação (CNPq) sobre a permanência na docência de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas, à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (2010), de modo a verificar as objetivações e as ancoragens que organizam as representações que, por sua vez, orientam pensamentos, sentimentos e ações dos professores para com a sua profissão. Tal estudo se justifica pela importância de entender as imagens e os sentidos que se organizam em torno da permanência na docência, em tempos em que essa profissão entra em questionamento, sobretudo por aqueles que elegeram a docência.

A profissão de professor, assim como as demais profissões, se insere em um contexto contemporâneo de rápidas mudanças, onde novas informações e conhecimentos se processam. Em função disso, surgem novas demandas que se convertem em exigências junto aos profissionais para que se atualizem no sentido de fazerem frente às questões, advindas das transformações em nossa sociedade, e que repercutem no exercício da profissão.

Assim, esse contexto de mudanças que certamente atinge a profissão de professor provoca em nós, pesquisadores do campo da educação, inquietações para investigar questões relacionadas a

essa profissão, pois se intencionamos trazer para o debate científico a profissão de professor na contemporaneidade é importante que se pesquise junto aos docentes, no caso os do Ensino Fundamental de escolas públicas, as razões pelas quais esses profissionais se mantêm na docência, o que lhes dá satisfação, prazer e desprazer e o que os desafia no exercício da profissão?

### Referencial teórico-metodológico

O referencial teórico da presente pesquisa consistiu de uma revisão integrativa da literatura sobre as temáticas: representações sociais e docência, a partir das bases de dados do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ressaltamos que o apresentado a seguir é somente uma síntese dessa revisão.

A revisão nos levou a constatar que, embora haja um movimento crescente de estudos sobre a temática em tela, ainda é ínfimo o número de trabalhos que abordam as motivações de permanência ou desistência da docência. Assim, encontramos trabalhos produzidos entre 2006 e 2012. Quanto aos anos seguintes até 2018, encontramos somente um estudo que retrata o tema em questão.

Após revisão dos estudos encontrados, identificamos dois grupos diferenciados de professores. O primeiro é constituído pelos que caracterizam a escolha da profissão pela realização de um desejo. Renovam-se, buscam novos conhecimentos, novas técnicas de ensino, aprimorando o modo como exercem sua função. Esse grupo vislumbra a transformação da profissão com um novo futuro a partir de suas práticas no presente. O segundo grupo são os professores que optaram pela profissão, mas não tinham o desejo e

não desenvolveram habilidades para exercê-la por não se sentirem motivados. Esses professores permanecem na profissão acomodados, lecionam apenas por obrigação, não se sentem realizados com a profissão.

Comumente, essas pesquisas apontaram que as condições objetivas, entendidas como aspectos externos da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho), funcionam como entraves ou desafios para permanência no magistério, sem mencionar as condições subjetivas que fazem com que o professor questione a sua existência, o prazer e o desprazer em função do exercício de sua profissão, seus projetos de vida e o futuro. Entretanto, essas condições que conjugam fatores extrínsecos e intrínsecos têm estreita relação, mostrando que, se as condições objetivas de trabalho deixam a desejar, os sentimentos que o professor nutre sobre a sua profissão e o seu trabalho não serão diferentes. Logo, supomos que, se as condições de trabalho se adequam as necessidades do professor, as condições subjetivas deste ascendem, assim como a satisfação e o prazer.

Observamos também nessas produções a discussão sobre a necessidade de fazer com que a carreira docente seja mais atrativa e promissora no campo de sua atuação (GATTI et al, 2008; GATTI; BARRETO, 2009).

A valorização do magistério e a falta de interesse dos jovens por essa profissão é alvo de preocupação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e das Instituições de Ensino Superior, onde as licenciaturas são ofertadas.

As indagações decorrentes dos resultados dessas e de outras investigações, sobretudo aquelas que temos realizado, nos conduziram aos seguintes questionamentos: como fazer para que a

formação de professores e o ensino sejam atrativos aos seus pretendentes? Como a formação inicial e continuada de professores deve ser desenvolvida para manter professores qualificados na profissão? E, por fim, o que faz com que docentes permaneçam ou não na docência? Quais os fatores que contribuem para a permanência na docência e como eles se representam?

Para Soratto e Olivier-Heckler (1999), a profissão docente não tem o mesmo valor de outrora. Na contemporaneidade, a docência deixou de ser uma profissão atraente, uma vez que ela ‘padece’ de inúmeras dificuldades, desde a falta de reconhecimento e valorização, baixos salários, condições precárias de trabalho, até falta de recursos, planos de carreira e formação atualizada, dentre outros agravantes. Em decorrência desse cenário desalentador, a escola se constitui como uma das instituições em que os atributos negativos se sobrepõem muito mais aos positivos o que pode ser desmotivador para o trabalho docente.

Os avanços e transformações na sociedade atual, sem dúvida, nos encaminham para processos de aprendizagens nos quais a lógica que consolida a atividade e a tomada de decisões do sujeito lhe exige formas aprimoradas de lidar com o inusitado e com as adversidades. Na mesma medida, para completar o complexo dessas exigências sobre o sujeito contemporâneo, é imprescindível que ele tenha princípios que são básicos para processos de construção de conhecimentos, como: atenção, percepção, memória, persistência, emoção e afeto, conjugadas com os processos cognitivos acelerados. Essas e outras habilidades necessitam de atualização permanente para a qualificação de profissionais, no caso dos professores.

Desse modo, a formação aliada ao trabalho do professor é imprescindível e, por isso, deve ser contínua, permanente e está relacionada à prática de sua profissão. Nóvoa (2003, p. 23) reitera es-

ses aspectos ao registrar que “[...] O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Assim, perguntamos: será que a estrutura educacional dos dias atuais propicia um crescimento permanente de seus docentes, condizente com as necessidades formativas da profissão? Essa indagação suscita, em nós, muito mais uma provocação do que uma tentativa de fornecer uma resposta.

O que constatamos na contemporaneidade é o papel do professor e de seu trabalho no processo ensino-aprendizado serem questionados e “postos em xeque”, não somente pelo contexto social, em função das transformações acentuadas, e sim também pelos índices de aproveitamento, reprovação, desinteresse e evasão escolar dos alunos. Esses índices continuam com altos percentuais que comprometem a qualidade educacional no Brasil.

Vale acrescentar que existem variáveis de outras ordens, como: a emocional, a social, a cultural, dentre outras, que interferem no trabalho do professor e contribuem, sem dúvida, para a caracterização dos fatores que regulam os níveis de motivação e refletem no seu trabalho, no processo ensino-aprendizagem e aproveitamento escolar do aluno. Ademais, não se deve perder de vista que esses fatores têm suas dinâmicas articuladas às idiossincrasias tanto do professor quanto do aluno e de outras dimensões partícipes das suas vidas.

Contudo, a cobrança maior, por vezes, é depositada no trabalho do docente sem atentarmos para a subjetividade que permeia o tipo de permanência em uma carreira como a de professor. Nesse sentido, é importante escutar o docente que trabalha nas inúmeras modalidades de ensino, os consensos partilhados com seus pares sobre os fatores que mantêm a sua permanência na docência, bem

como as implicações no seu trabalho e nos desafios que enfrenta na contemporaneidade.

A compreensão sobre a constituição e a representação dos fatores que incidem sobre a atratividade, a motivação e a permanência nas carreiras profissionais, no caso, a do professor, necessita considerar as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e nas profissões, envolvendo aspectos de natureza objetiva e subjetiva.

Do ponto de vista objetivo, temos as condições históricas, sociais e materiais, determinadas. Os empregos estáveis e remunerados, por exemplo, estão sendo substituídos por formas mais flexíveis de contratos de trabalho (LEVENFUS; NUNES, 2002).

Desde a década de 1980, a sociedade passa por transformações que modificam as formas e as relações de trabalho nos diversos âmbitos profissionais. Isso significa que estamos inseridos em um contexto histórico complexo, cujo cenário de relações sociais e de trabalho refletem essa complexidade, ao introduzir uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional.

Vale lembrar que a palavra carreira tem origem no latim medieval, via a palavra *carraria*, que significava “correria, corrida”. A partir do sentido simbólico, atribuído a “correria ou corrida”, é que, no século XIX, essa palavra passa a ser empregada à profissão em sua forma atual, ou seja, como percurso de vida profissional, como etapas de uma profissão que apresenta progressão relativa ao nível de formação e de amadurecimento.

Cumprе destacar que a palavra estrada, utilizada para qualificar uma profissão, tem o sentido de evolução. No entanto, as carreiras profissionais, nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais, caracterizam-se pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade.

A noção de trabalho, analisada no contexto atual, segundo Dubar (2006), é a de que, independentemente de sua natureza, ele se tornou um desafio para o sujeito face às exigências cada vez maiores, além de se caracterizar pela incerteza e pela grande implicação social.

Dessa maneira, os processos de escolha profissional bem como a inserção no mundo do trabalho se encontram inter-relacionados. Isso indica que a escolha profissional não está vinculada somente às características pessoais do sujeito, e sim, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que ele vive. Implica dizer que a subjetividade e a objetividade do sujeito são construídas, ao mesmo tempo em que ele constrói a realidade sobre as coisas, sobre o mundo e as suas relações. Daí que a escolha profissional e a sua permanência ‘carrega’ um sentido interno para cada sujeito, referente à sua história de vida, mas também tem uma referência externa e coletiva, marcada pelo contexto histórico e social em que o sujeito se encontra inserido e interage com os outros.

As representações sociais das profissões e as permanências nelas, associadas ao *status* e ao salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho. Lisboa (2002, p. 30) explica que a escolha do indivíduo é “limitada por objetivos que vão desde as expectativas familiares até subjetivas-objetivas e históricas e sociais”.

O aspecto salarial, embora seja fator forte na determinação da escolha, não é o foco de todas as questões, na medida em que não esgota a atratividade, a motivação e outros fatores que determinam a permanência do sujeito numa profissão (LISBOA, 2002).

Arroyo (2000) considera que um dos problemas enfrentados pelo professor, na contemporaneidade, é a sua descaracterização e



desprofissionalização. O autor destaca que é importante que haja a ressignificação do lugar, da função do professor e de sua identidade que, segundo ele, “tende a ser afirmada frente à nova descaracterização da escola e da ação educativa” (ARROYO, 2000, p. 22). Esses e outros aspectos corroboram a crise de identidade profissional.

Em síntese, outros elementos, tanto de ordem individual quanto contextual, que compõem a motivação, a emoção, os interesses e as expectativas do sujeito passam a interferir nas suas escolhas, na permanência na profissão e na atividade que o sujeito desenvolve.

A crise de identidade e a crise da profissão docente têm uma dinâmica inter-relacionada, uma vez que as fronteiras que as caracterizam são quase imperceptíveis. Um professor com a autoestima abalada é um profissional fragilizado e vice-versa. Ambos, o professor e a sua profissão produzem sentidos que se complementam (NASCIMENTO, 2011). Assim, o projeto profissional é decorrente de fatores extrínsecos e intrínsecos que se combinam e interagem de diferentes formas, em função dos grupos sociais.

Desse modo, é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições levantadas nas pesquisas sobre o “estar professor” (PLACCO; SOUZA, 2012; BARAÚNA et al, 2012). Elas oscilam entre satisfações e frustrações, entre a opção e a necessidade. Aqueles que nela se encontram justificam a sua opção ou pelo aspecto pessoal (amor por esse trabalho, pelas crianças, horário conveniente) ou social (contribuir para o avanço social das comunidades), dentre outras. No entanto, as pesquisas comprovam que, atualmente, a procura pela profissão de professor continua decrescente.

A literatura disponível, na área da formação de professores, aborda questões que, direta ou indiretamente, se relacionam com a

discussão sobre a motivação pela carreira docente e sua permanência nela, como exemplo: a massificação do ensino, a feminização do magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas e a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais.

O trabalho do professor se encontra mais complexo e exige mais responsabilidade. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino, que se reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e a sua profissionalidade. Autores como Fanfani (2007), Dussel (2006) e Tedesco (2006) discutem como as mudanças em diversos setores da sociedade contribuem significativamente para a crise de identidade dos trabalhadores da educação e a consequente atratividade e permanência na profissão.

São inúmeros os desafios e as atribuições que passam a fazer parte da prática docente. A introdução das tecnologias de ensino no trabalho docente é um dos desafios. Elas produzem mudanças na relação com o conhecimento, o que gera a sensação de obsolescência para muitos profissionais da educação que não as utilizam.

Nesse âmbito de mudanças na relação com e no trabalho, pressupomos que os docentes constituem representações sobre a sua profissão. Assim, neste estudo, a proposta foi estudar as formas como os docentes representam a sua permanência no trabalho docente; como elaboram, transformam e interpretam os fatores que os vinculam ao seu trabalho no Ensino Fundamental de escolas públicas.

Desse modo, com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici (2010), concebe-

mos as representações sociais como produto das interações entre os indivíduos que trazem, em sua essência, a maneira pela qual o sujeito ou um determinado grupo constrói significados e conceitos em relação a determinado objeto, levando em consideração as realidades nas quais esses indivíduos ou grupos estejam inseridos, suas ocupações e interesses e objetivos que permeiam as suas ações.

Esses fatores são significativos para que se elabore determinada representação ou para que dela se compartilhe. As representações estão diretamente relacionadas às trocas simbólicas, permanentemente desenvolvidas nos ambientes sociais, por meio das relações interpessoais que se estabelecem entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2010).

Moscovici (1978) afirma que a representação tem processos envolvidos na atividade representativa. Eles são a objetivação e a ancoragem que têm a função de organização e representação da realidade. As duas faces articuladas desse processo são: a figurativa e a simbólica que correspondem, respectivamente, a objetivação e a ancoragem. Dessa maneira, representação = figura, significação = sentido na composição das representações sociais, ou seja, a toda figura um sentido e vice-versa.

Nessa lógica, consideramos que a permanência na profissão de professor é filtrada e representada, em consenso, com o seu grupo de pertença. Vale notar que a partilha de ideias, pensamentos, sentimentos e ações feitas por esse grupo prevalece para dar sentido e orientar as suas práticas.

Jodelet (2001), psicóloga social francesa e principal colaboradora de Moscovici, destaca a abordagem processual e indica que os saberes tácitos, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais, têm uma marca social. Essa marca dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos

nos quais emergem as representações que refletem a interação do sujeito com o mundo e com os outros.

Os estudos da área de educação, em interlocução com o campo das representações sociais, permitem a compreensão de como são percebidas, pelos sujeitos que atuam no cenário educacional, as questões relativas aos fenômenos educacionais e à profissão docente, bem como seus mecanismos, negociações simbólicas, orientadores, balizadores de ações, ou seja, as imagens e os respectivos sentidos que fundamentam as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais de um grupo sobre um acontecimento ou um objeto social. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais oferece rico suporte para o estudo de fenômenos educacionais, pois, segundo Gilly (2001), contribui para a compreensão sobre os fatores psicossociais que agem no processo educativo do mesmo modo em que agem sobre os resultados.

Nessa incursão, partimos do pressuposto de que é imprescindível escutar os professores sobre a sua profissão, pois são eles que fazem a prática e a ressignificam, modificando ou reafirmando o modo de sua permanência como docente.

A amostra deste estudo envolveu 25 professores do Ensino Fundamental, distribuídos entre o sexo feminino e o masculino, que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II de instituições públicas da cidade de Belém e têm de cinco a dez anos de tempo de exercício da profissão. Cumpre destacar que esses professores se encontram lotados em diferentes escolas de Ensino Fundamental para complementação de carga horária. Essas escolas são classificadas pela Secretaria de Educação como escolas de médio porte, na medida em que têm o Ensino Fundamental desde a 1ª série. A escola, onde contactamos os professores participantes desta pesquisa, fica situada em um bairro da periferia de Belém-PA.

O instrumento utilizado para a coleta de informações seguiu a técnica Q, e consistiu na ordenação de setenta itens pré-elaborados em forma de frases sobre a temática em estudo para serem organizados por ordem de importância de acordo com cada informante. Essa técnica verifica a frequência com que um determinado acontecimento é observado em uma amostra de dados coletados (GATTI, 1972), nesse caso, a dos docentes do Ensino Fundamental, e se há desvio significativo ou não da frequência esperada, ou seja, da desmotivação pela carreira docente, encontrada nas produções que tratam do tema.

A análise das informações dos professores, após o seu registro na planilha, desenvolvida a partir do *software* Excel, seguiu os procedimentos e tratamento da referida técnica, com base na lógica estatística do desvio padrão. Usamos a análise de conteúdo para a leitura dos agrupamentos gerados por esse tratamento. Acrescentamos que utilizar a teoria das representações como suporte teórico, conforme mencionado, para conhecer as representações sociais que os docentes do Ensino Fundamental de escolas públicas atribuem à sua permanência na docência, implicou em identificar as objetivações (imagens) e as ancoragens (sentidos) que organizam essas representações.

Para tanto, após os agrupamentos das informações dos docentes, operacionalizados pela análise de conteúdo de Bardin (1976), foi possível efetivar o levantamento dos significados que estruturam as representações sociais desses docentes informantes.

## **Análise e discussão**

Neste estudo, a proposta foi estudar as formas como os docentes representam a sua permanência no trabalho docente, ou

seja, como elaboram, transformam e interpretam os fatores que os vinculam ao trabalho da docência no Ensino Fundamental de escolas públicas. A análise apresentada versou sobre a média aritmética, onde se concentram as maiores frequências das frases selecionadas<sup>1</sup> pelos sujeitos e, de acordo com a análise referenciada pela técnica Q (instrumento de medida capaz de detectar percepções, estímulos, comportamentos e outros), os resultados indicaram dois grupos de frequências, nomeados de Grupo 1 e Grupo 2.

Vale acrescentar que a eleição das frases desses dois grupos nos fornece subsídios para a compreensão dos fatores que concorrem para permanência dos professores na docência. Por isso, abordamos aquelas frases de maiores frequências em ambos os grupos. No geral, essas frases, em conjunto, se assemelham em suas imagens e sentidos que pautam as representações atreladas aos significados, estas constituídas nas partilhas, vivenciadas no trabalho dos docentes no Ensino Fundamental em escolas públicas.

Os docentes do Grupo 1, conforme as concentrações de frequência, selecionaram frases com sentidos mais desmotivadores do que motivadores para a permanência na profissão docente. Assim, a respeito do que pensam os professores em relação a si mesmos, relacionamos as seguintes frases:

- Eu não me sinto preparada para dar aula.
- Eu tenho vergonha da minha profissão.
- Eu queria ter uma profissão diferente da que tenho.
- Eu engulo sapo a cada dia.
- Todo dia tenho dor de cabeça quando chego à escola.

<sup>1</sup> Essas frases foram elaboradas previamente e aplicadas em um grupo piloto para correção quanto à compreensão.

Essas frases nos revelam imagens e sentidos de desvalorização da profissão em função do despreparo na formação tanto inicial quanto continuada que resulta em um trabalho que compromete a sua qualidade, além de contribuir com o adoecimento pela desmotivação do trabalho realizado. A vergonha da profissão de professor possivelmente é decorrente da sua desvalorização o que compromete a dimensão física e emocional do professor.

Estudos de Cortez et al (2017) assinalam a construção de um ciclo de adoecimento físico, mental e emocional do professor que implica sofrimento, desestruturação psíquica, problemas vocais, dentre outros. Esses pesquisadores ratificam a necessidade de pesquisas sobre o adoecimento com vistas nos fatores que concorrem para o comprometimento da saúde do professor. O dito popular “engolir sapo” reflete a imagem de que existe algo difícil de aceitar como as determinações e pressões da Secretária de Educação que, por sua vez, funciona como supervisora do cumprimento das instâncias superiores quanto ao conteúdo que deve ser ministrado e os respectivos prazos, além de outras decisões.

Lapo e Bueno (2003, p. 65) afirmam que os fatores que mais contribuem com o abandono da profissão docente são: “os baixos salários, as precárias situações, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional”. Os pesquisadores Anjos e Trindade (2017) acrescentam que o abandono da profissão pelo professor tem dois caminhos: a) a saída definitiva do contexto escolar; b) a saída simbólica em que o professor deixa de assumir a responsabilidade pelo seu trabalho.

Segundo Gatti (2013), a representação da desvalorização da docência na educação básica persiste, uma vez que a constituição sócio-histórica e política de elementos para a superação e reconstrução dessas representações sociais estão longe de serem alcançadas.

Essas frases, escolhidas pelos docentes, também envolvem aspectos cognitivos e emocionais do processo de formação e do próprio trabalho docente. A prática profissional cada vez mais exige novos saberes e conhecimentos que, na maioria das vezes, não são vistos no processo de formação. Por outro lado, a emergência de novos assuntos, interpostos nas relações com os alunos em sala de aula, a todo momento coloca os docentes à prova, visto que eles expressam que vivenciam um misto de angústia e sentimentos, muitas vezes, contraditórios na medida em que se sentem simultaneamente aborrecidos, desmotivados e tristes quando não dão conta de realizar a contento o seu trabalho; e entusiasmados, motivados e alegres quando realizam o seu trabalho a contento (CASASSUS, 2009).

De outro modo, esses professores atribuem outros fatores à desmotivação pela profissão docente, na medida em que elegem as seguintes frases:

- O Estado não reconhece o nosso trabalho.
- A culpa de o ensino ser ruim é do Estado.
- O Estado paga muito mal.
- A escola não oferece condições para ensinar.
- A sala de aula é muito quente.
- Os alunos são desrespeitosos.
- Os pais põem a culpa no professor pelo insucesso.
- Os pais não ajudam.
- Levanto muito cedo para ir à escola.
- A formação que recebemos é inadequada.
- Essa profissão é desvalorizada.

As frases eleitas pelos professores permitem identificar a coexistência de diferentes questões, como: a culpabilização do Estado



pela desvalorização da profissão de professor, pela baixa remuneração e pelo ensino ruim. Outra queixa é que a escola não tem infraestrutura para ensinar. Além disso, os alunos não os respeitam e os pais culpam os professores pelo insucesso escolar de seus filhos, mas não contribuem nem com aprendizagem destes e nem com a sua formação para a vida.

Nesse contexto, Maranhão (2004, p. 89-90) destaca a importância da relação família-escola, afirmando que:

O que família e escola julgavam suficiente no que tange à educação, já não é. O ideal é que pais, professores e comunidade estreitem seus laços e torne a educação um processo coletivo. Mas não cabe aos professores educar os pais. Seu alvo é o aluno, independente da história familiar que carrega e o influencia.

Segundo o autor, a educação não é somente a aprendizagem de conteúdos, mas o exercício da cidadania é de responsabilidade da escola. Contudo, essa função deve ser compartilhada com a família. Não podemos negar que na Amazônia, ainda, existe um contingente significativo de pais que não são escolarizados e que, portanto, não sabem ler e nem escrever e necessitam de ajuda para desenvolverem atividades, juntamente com seus filhos. A escola, na medida em que se ‘lance mão’ de alternativas que possam trazer os pais para junto dela, é possível estabelecer uma relação de ajuda mútua e até mesmo motivar esses pais para estudar.

Nesse sentido, o vínculo – família e escola – pode ser estabelecido de várias formas, como diz Szymanski (2003, p.101):

[...] As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem na escolar (por exemplo: preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (por exemplo: hábitos de conversação) ou não [...].

O sacrifício e o desprazer comparecem nas frases que estes professores destacam, como: levantar muito cedo para ir à escola, quem mora na Amazônia sabe que as escolas, na maioria das vezes, não se localizam próximas à casa do professor, mesmo quando se trata daqueles que trabalham na capital. Somado a isso, comparece reiteradamente a formação inadequada e a desvalorização da profissão de professor.

Os sentidos – que objetivam as imagens e ancoram significados consensuais que constituem as representações sociais desses professores sobre a permanência na profissão – são os da desvalorização da profissão docente, numa relação direta com a precarização de seu trabalho. Essas denúncias que se inscrevem como queixas se ampliam para os diversos contextos da educação brasileira (GATTI, 2013).

Existe a dificuldade dos alunos de se manterem estimulados no processo de aprendizagem e de prosseguirem na escola – que pode ter pesado na ‘queda’ de 1,8 milhão de matrículas no Fundamental nos últimos quatro anos, de acordo com as estatísticas educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018. Outro ponto de destaque é de que os fracassos permanentes – na alfabetização por ser fundamental para a sequência positiva dos alunos – têm um impacto direto no aproveitamento do aluno nos anos seguintes. Como o 3º ano corresponde hoje ao fim do ciclo de Alfabetização, a falta de base para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática impactam na aprendizagem de outros conteúdos ao longo da Educação Básica.

Quanto às frases com maior frequência sobre o sentido de ser professor e a eleição por essa profissão, os sentidos comparecem da seguinte forma na escolha das frases a seguir:

- É dar sem receber.
- É um dom de Deus.
- É ter sabedoria.
- Exige muita paciência.
- É padecer no paraíso.

Nesse agrupamento de frases, ser professor se vincula a imagens que materializam sentidos que ancoram em ações altruístas, desprovidas de cobranças, por ser a profissão de professor um dom de divino. Podemos considerar que essas imagens e sentidos que esses professores destacaram são representações que nos remetem às origens da profissão de professor, visto que o trabalho do professor era exercido em contextos em que a forte influência da religião fazia dessa ocupação uma missão divina e que, portanto, ser professor seria um dom exercido como altruísmo. Esta e outras representações sociais do mesmo teor fazem com que a afetividade seja um atributo maior da profissão professoral.

Para tanto, o ser e fazer do professor deve ter como referência o sacerdócio o que nos remete a religião e a uma sabedoria inquestionável.

Essas representações que atravessam o tempo histórico-social mantêm a profissão de professor romantizada como uma vocação, missão, trabalho divino ou heroico, em que o sofrimento é prazeroso e naturalizado. Esses outros aspectos afins sinalizam alguns entraves para se conceber a profissão de professor como um processo em que existe a necessidade da formação acadêmica para a construção de saberes críticos e reflexivos que objetivam a compreensão teórica-metodológica-pedagógica dos inúmeros contextos educacionais bem como o desenvolvimento de habilidades específicas que subsidiam essa profissão. Sem atentar para esses

entraves, dificilmente os processos pelos quais se vinculam a construção da profissão do professor ficarão restritos, juntamente com a respectiva dimensão política, conforme Tardif (2002).

Quanto às frases eleitas pelo Grupo 2, observamos que os motivos que os docentes elegem para demonstrar a sua permanência na profissão objetivam imagens, como:

- É uma profissão que exige heroísmo.
- É a melhor das profissões.

As frases mais frequentes eleitas pelos participantes da pesquisa sobre a permanência na docência ancoram significados, como:

- A falta de opção para exercer outra profissão.
- A garantia da sobrevivência da família por ser o trabalho do professor mais seguro do que o de outras profissões.
- A profissão de professor é um vício, como se não tivesse saída.

As frases presentes indicam motivos ambivalentes para a permanência na docência. Comparecem significados e sentidos que corroboram estudos realizados anteriormente (NASCIMENTO, 2011), nos quais constatamos que, infelizmente, um número significativo de professores do 1º e do 2º grau ‘abraçou’ a profissão porque não havia alternativa na região onde moravam, ou entraram no curso de magistério em consequência de não terem obtido nota para o curso pretendido.

Dessa maneira, uns descobrem que têm motivação para exercer a profissão de professor após a entrada na faculdade, quando

iniciam o estágio docente ou ainda quando começam a trabalhar. Outros saem da faculdade, formados e sabedores de que não têm motivação e nem habilidades desenvolvidas ou, ainda, se encontram em dúvidas sobre exercer a carreira de magistério, todavia, insistem em inserirem-se nela.

Acreditamos que se os cursos de licenciatura insistissem em debates sobre a formação de professores e seus respectivos currículos, articulados com a prática pedagógica, necessários para as vivências do aluno com a profissão, contribuiriam em grande medida para a compreensão cada vez mais abrangente e significativa da realidade (MIZUKAMI, 1986). Existe diferença entre o aluno somente escutar e discutir com base em idealizações e o aluno escutar e discutir o que praticou e vivenciou.

Os conflitos se iniciam possivelmente quando as demandas sobre o trabalho do professor vão além de sua formação, visto que exigem decisão, criação, senso crítico e outros aspectos que subsidiam ser professor e saber o que faz, para que o professor possa reivindicar e ressignificar a sua profissão.

Como explica Fanfani (2007), a sociedade exige da escola muito mais do que ela pode ofertar. Vale notar que existe uma lacuna entre a imagem ideal do professor e a realidade relacional e temporal da sua prática e de seu trabalho. No cotidiano da escola, o professor, para desenvolver a atividade de ensinar, precisa saber lidar com problemas de indisciplina e violência, falta de interesse de alunos, necessidade de trabalhar com um número elevado de alunos e desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade.

O que observamos na frequência de frases eleitas pelos 25 professores é que existe um desprazer crescente em relação à profissão de professor. Esse desprazer se ancora em sentidos que se transformam em queixas sobre a infraestrutura e a localização da

escola, alunos que não desejam aprender, pais de alunos que não ajudam na aprendizagem de seus filhos e nem os educam, e, ainda, o Estado que, na visão desses professores, deveria valorizar a profissão com remuneração adequada.

Essas frases partilhadas remetem ao descontentamento pela desvalorização da profissão docente que, para esses professores, poderia ser mais valorizada por meio de melhores salários.

Nesse sentido, essas representações denunciam o descontentamento com a profissão docente. Placco e Souza (2012, p. 22-23), apoiadas em Moscovici, afirmam:

O indivíduo se projeta naquilo que representa, constrói a si a partir de suas representações dos objetos, do mesmo modo que forma representações dos objetos a partir daquilo que considera como pertencente à sua identidade.

Desse modo, as atribuições de sentido pelos professores, alvo do estudo, são reconhecidas tanto na perspectiva individual quanto social desses sujeitos, portanto, atravessa a dimensão afetiva, representacional e, por conseguinte, o mundo do trabalho se manifesta por meio das práticas orientadas pelos conteúdos figurativos e sentidos constitutivos das representações sociais.

Esse baixo valor social e governamental da profissão docente configura-se, para esses professores, em imagens e sentidos de desvalorização da docência, pela precarização do trabalho docente, nas contradições entre a formação e a realidade educacional. Isso tudo reverbera desprazerosamente e conduz a um processo de desmotivação para os que já se encontram nessa profissão e ainda para aqueles que poderiam elegê-la.

Os dados do relatório sobre Políticas Eficientes para Professores, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Eco-

nômico (OCDE) de 28 de fevereiro de 2018, revelam que na média, dentre os países avaliados, sobretudo o Brasil, existe queda na proporção de alunos de 15 anos interessados pela carreira do magistério. O percentual passou de 6% dos jovens que elegem esta carreira para 4,2%. Segundo o estudo, a baixa atratividade da profissão de professor se deve à baixa valorização social e aos salários.

A eleição da profissão de professor aparece para esses professores foco deste estudo, vinculada a motivações objetivas, pessoais e familiares, como nas seguintes frases de maiores frequências:

- Eu não queria ser professora, mas minha família desejava que eu fosse.
- Não escolhi, mas estou contente.
- É a profissão que combina com a função de ser mãe e dona de casa.

Observamos nessas frases que, segundo Valle (2006), o gênero sexual funciona também como uma das variáveis na motivação e escolha pela docência em nossa sociedade, na medida em que a maioria dos licenciandos e docentes nas redes de ensino são do sexo feminino.

A feminização do magistério não está vinculada somente à presença massiva de mulheres na profissão docente, e sim também à associação das práticas, atividades e significados dessa profissão ao universo feminino, independentemente de quem os corporifica, conforme nos ilustra Carvalho (1999).

Notamos, também, que tomar para si a responsabilidade de ser professor parece frágil. A escolha da profissão, segundo habilidades pessoais, formação de nível superior realizada, ou ainda outros fatores que apontem para a escolha profissional – direcio-

nada a aspectos importantes que devem ser desenvolvidos para o exercício da carreira docente – parece distante.

A insatisfação, geradora do desprazer em relação ao trabalho, manifestado por esses professores do Ensino Fundamental, encontra suas raízes nas condições de trabalho, nos baixos salários, na inadequação dos critérios de ascensão na carreira profissional, na falta de qualificação para acompanhar as mudanças e as demandas dos alunos. Esses fatores de insatisfação fazem com que os professores exerçam a sua profissão cada vez mais desmotivados, o que leva à acomodação e à resistência para renovar-se e para capacitar-se melhor. O trabalho docente, desse modo, se transforma em uma rotina sem nenhum sentido, acréscimo ou reorganização (FRANCHI, 1995).

Perguntamos: onde estaria a fonte de satisfação do professor na contemporaneidade? O que motiva o professor para o trabalho? As pesquisas afirmam que a maior fonte de satisfação do professor ainda é ensinar (MOREIRA, 1996). Por outro lado, segundo Franchi (1995), a permanente desvalorização da profissão docente e suas atuais condições fazem com que os professores sintam que o prazer de ensinar seja cada vez menor.

Possivelmente, uma formação de qualidade na preparação do professor durante o curso pode fazer a diferença, no sentido de aumentar a clareza e a definição na escolha da profissão, bem como assegurar níveis de prazer e luta por eles no desempenho da profissão. Sabemos que a queixa não motiva e nem dissipa os problemas inerentes da profissão, mas é a motivação e o envolvimento com o exercício da profissão que mobilizam os diálogos e as alternativas para mudanças. Acrescentamos que não estamos desconsiderando os fatores que desmotivam a permanência na docência, e sim fazendo algumas provocações que julgamos pertinentes e que valem também para nós, professores do Ensino Superior.



## Considerações finais

Neste estudo, as representações sociais sobre a permanência na docência de professores do Ensino Fundamental de escolas públicas ensejam imagens e sentidos que orientam ações, inscritas nos motivos e na desmotivação dos professores, alvo do estudo para permanecerem na docência.

Quanto às imagens que referendam as objetivações e os sentidos que legalizam as ancoragens sobre a profissão que esses professores têm, persiste a representação de que ser professor é um sacerdócio, um dom e precisa ter vocação. E esses sentidos parecem sustentar a missão de ser professor e justificar a sua permanência, mesmo que o contexto educacional seja precário e não possibilite avanços no ensino-aprendizagem. Por outro lado, essas imagens se articulam à desvalorização do trabalho docente o que torna a profissão pouco promissora, sem contar com as difíceis condições concretas das escolas públicas e, ainda, com a falta de motivação dos alunos pela escola e pela aprendizagem.

Essa atribuição de significados por esses professores é definidora das imagens que repercutem nos seus discursos e nas suas ações sobre a desmotivação com a qual permanecem na docência. Isso nos possibilita a compreensão das objetivações das representações desses professores.

Nesse sentido, as representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre a permanência na docência se organizam por entre objetivações que se articulam a um forte desprazer, vivido na profissão por esses professores. Implica dizer que as imagens tecidas sobre a profissão de professor revelam uma profissão desafiadora e altruísta, mas, ao mesmo tempo, vivida de modo desmotivador, dada às condições de precarização da docência no contexto da educação brasileira.

Para além das questões reais, geradoras de desprazer em relação à profissão de professor, existem outras que merecem reflexão e discussão tanto nos cursos de licenciatura quanto pelos professores em exercício no sentido da ressignificação do trabalho do professor. Significa fundamentar os processos de formação com políticas e conhecimentos articulados à teoria e à prática.

Atualmente, a formação de professores e a capacitação em serviço caminham na contramão da realidade do trabalho do professor, ou seja, essa formação se distancia da concepção do professor como sujeito crítico-reflexivo, que necessita da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 29). Implica em dizermos, que a profissão de professor necessita permanentemente de reflexões e discussões críticas sobre a ação e a prática como forma atender as necessidades da formação inicial e continuada do professor, além de trazer para foco questões importantes e fundamentais ao processo ensino-aprendizagem e a profissionalização na perspectiva da identidade profissional do professor, do valor que ela tem para a sociedade, para a formação de futuros professores e alunos-cidadãos.

Esses apontamentos possivelmente podem se constituir em caminhos para se pensar, como diz Nóvoa (2003), na ressignificação e configuração da profissionalidade do professor em ‘prol’ de uma cultura profissional que venha ao encontro das necessidades do professorado e da qualidade da educação que atualmente é tão preocupante e ameaçadora não somente para a formação de sujeitos-cidadãos, mas também para a valorização e formação permanente de professores. Desse modo, os sujeitos, alvos deste estudo, expressam possivelmente uma denúncia e queixa que se converte em eco para um número significativo de professores brasileiros.

As representações desses professores, muito embora atribuam valor a profissão, imprimem imagens e sentidos consensuais de que permanecer na profissão por um lado é gratificante e prazeroso na medida em que suas demandas são atendidas; e por outro lado, o nível de desprazer e desmotivação, vivido no dia a dia do trabalho, é grande, uma vez que essas demandas são atendidas de forma pontual o que compromete tanto suas condições existenciais quanto suas formações e suas práticas.

Os resultados deste estudo comprovam que mesmo num contexto educacional ameaçador, esses professores conseguem fazer superações em seu trabalho e apresentar respostas na contramão desse cenário desalentador. Esperamos que este estudo possa contribuir com pesquisas e debates que tratam dessa temática, e com os avanços no estudo das representações sociais.

## Referências

ANJOS, Francisco Valdinei Santos; TRINDADE, Marileia. Escola como dispositivo valorativo e emocional. In: \_\_\_\_\_; NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sonia Eli (Org.) **As representações sociais de professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola**. Curitiba: Appris, 2017. p. 49-81.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 2000. p.11-26.

BARAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara et al. Identidade profissional e representações sociais do trabalho docente: o lugar da experiência na formação da pedagoga. In: PLACCO, Vera

Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Representações sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 35-40.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1976.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASASSUS, Jaime. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Unesco/Líber, 2009.

CORTEZ, Pedro Afonso et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 113-122, 2017.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Lisboa: Afrontamento, 2006.

DUSSEL, Inés. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: \_\_\_\_\_. **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 35-40.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007.

FRANCHI, Eglê Pontes (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

\_\_\_\_\_. A utilização da técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 6, p. 46-51, 1972.

\_\_\_\_\_. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em contexto institucional. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 58-59.

\_\_\_\_\_.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 41-58.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2018. **Relatório**. Ministério da Educação. Disponível em: <portal.inep.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2018.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

LAPO, F. R.; BUENO, B. Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, 2003.

LEVENFUS, Rosane Schotgues; NUNES, Maria Lúcia Tiellet. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: \_\_\_\_\_.; SOARES, Dulce Helena Penna (Org.). **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 44-55.

LISBOA, Mário Dionísio. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, Rosane Schotgue; SOARES, Dulce Helena Penna (Org.). **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 34-36.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. **Educação brasileira: resgate, universalização e revolução**. Brasília: Plano, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Herivelto. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, v.1, n.1, p. 88-96, out.1996.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. As representações sociais dos professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola. **Relatório final**. Atividades desenvolvidas entre janeiro de 2011 a novembro de 2011 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. p. 5-20.

NÓVOA, António (Org.). Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**, São Paulo, n. 162, p. 14-15, abr./ maio 2003.

OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE: Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUSA, Vera Lúcia Trevisan de. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: \_\_\_\_\_.; VILLAS

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Representações sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 22-23.

SORATTO, Lucia; OLIVIER-HECKLER, Cristianne. Educação: carinho e trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Escola**: uma organização multiprofissional. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 122-138. v. 1.

SZYMANZKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2003.

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

TEDESCO, Juan Carlos. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: \_\_\_\_\_. **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 13-15.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.

Recebido em: 21.10.2018

Aceito em: 08.11.2018



# ARTE E SABERES SENSÍVEIS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DA DOCÊNCIA

## CILENE NASCIMENTO CANDA

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, com mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação 2, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL/FACED/UFBA) E-mail: [cilenecanda@yahoo.com.br](mailto:cilenecanda@yahoo.com.br)

## VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA

Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Assistente do Departamento de Educação 2, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de professores (FEP/FACE D/UFBA). E-mail: [veedomingues@gmail.com](mailto:veedomingues@gmail.com)

## RESUMO

Este texto, de cunho teórico-reflexivo, trata do campo da formação de professores em uma perspectiva complexa e multirreferencial, compreendendo que os itinerários de formação são oriundos do conhecimento acadêmico, da prática pedagógica profissional, como também das experiências devida, especialmente, as estéticas e culturais do educador em formação. Apresenta, ainda, um campo compreensivo sobre a consideração da existência de um tipo de saber/sentir/fazer do educador que precisa ser trabalhado no âmbito da formação inicial de professores. As proposições dessa investigação teórica situam-se na reivindicação de que os *lôcus* de formação docente encontrem na arte e na experiência estética a possibilidade de construção de saberes sensíveis, considerando e potencializando uma formação sensível, relevante para a humanização das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação docente; Arte; Saberes docentes; Experiência estética.

## ART AND SENSITIVE KNOWLEDGE IN TEACHING TRAINING AND PRACTICE

## ABSTRACT

This theoretical-reflective text highlights teachers' training in a complex and multi-referential perspective, understanding that the steps of education are

founded on training knowledge, on pedagogical professional practice and also, on life experiences, especially the esthetic and cultural ones, lived by the teacher in training. It also presents a comprehensive field about the consideration of the existence of the teacher's specific type of knowing/feeling/doing that needs to be considered in the context of the teacher's basic training. The propositions of this theoretical investigation are found in the claiming that the *locus* of teacher's training has, in both art and aesthetic experience, the possibility of acquiring substantial knowledges, by considering a responsive type of training and thus enhancing it, which is relevant for the humanization of the pedagogical practices.

**Keywords:** Teacher training; Art; Teaching knowledge; Aesthetic experience.

## ARTE Y SABERES SENSIBLES EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LA DOCENCIA

### RESUMEN

Este texto, de cuño teórico-reflexivo, trata del campo de la formación de profesores en una perspectiva compleja y multirreferencial, comprendiendo que los itinerarios de formación proceden del conocimiento académico, de la práctica pedagógica profesional, así como de las experiencias debida, especialmente, a las estéticas y culturales del educador en formación.

También presenta un campo comprensivo sobre la consideración de la existencia de un tipo de saber / sentir / hacer del educador que necesita ser trabajado en el marco de la formación inicial de profesores. Las proposiciones de esta investigación teórica se sitúan en la reivindicación de que los locus de formación docente encuentren en el arte y en la experiencia estética la posibilidad de construcción de saberes sensibles, considerando y potenciando una formación sensible, relevante para la humanización de las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Formación docente; Arte; Saberes docentes; Experiencia estética.

## Introdução: saberes sensíveis e formação de professores

A formação de professores é um campo efervescente na pauta da educação. Na contemporaneidade, a coexistência de paradigmas pedagógicos e políticos tensiona as concepções que embasam o cenário educacional e, desse modo, ressoa diretamente na formação docente. Quando imbuída de pressupostos eminentemente positivistas e iluministas, a formação de professores é entendida, quase que exclusivamente, como finalidade e é voltada para a homogeneização de práticas, como se os professores em formação fossem meros espectros de reprodução de modelos ou executores de tarefas que visam a atingir metas previamente estabelecidas. É comum, que as propostas de formação docente, inicial ou em exercício, conduzidas por currículos ou por programas oficiais, voltem-se para a aprendizagem de técnicas e para a elaboração de uma epistemologia restrita ao saber-fazer. Todavia, para além dessa visão mecanicista e linear, existem debates que situam a formação voltada, também, para a dimensão ontológica do ser, pois entendem que as experiências, as sensibilidades e os referenciais de vida do docente em formação não podem ser desconsiderados. Sendo assim, o repertório teórico-metodológico do professor não pode ser visto de forma limitada apenas a técnicas executadas em suas práticas de trabalho.

Os posicionamentos destes se contrapõem à concepção de formação como fim e reprodução de modelos, pois esta exprime uma epistemologia exclusiva da/para a prática que “enforma”, “formata” ou “deforma” o sujeito, já que nega seus processos de subjetivação e as suas singularidades. Em contrapartida, nos colocamos a favor do entendimento de que a história, a cultura, a condição econômica e, ainda, o pertencimento social, dentre outros referen-

ciais, são aspectos que interferem ativamente na maneira como o professor se forma, indicando, portanto, a necessidade de compreender a formação como complexa e multirreferencial.

Tais questões comportam o rompimento com a ideia de formação pautada na simplista e homogênea condução de finalidades e fogem tanto ao pensamento redutor, que só vê as partes, quanto ao pensamento globalista, que só vê o todo. Para Edgar Morin (2000), “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2000, p. 89). Na mesma esfera de compreensão, Teresinha Fróes Burnham (1998) trata da dimensão dessa amplitude ao afirmar que:

A complexidade é o que contém, engloba, [...] reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável. Implica em lançar mão de um estatuto de análise bem diferenciado daquele da análise cartesiana, em que esta significa instrumento de decomposição, desmonte, desconstrução de um todo em suas partes elementares, com vistas a uma síntese, uma explicação ulterior (FRÓES BURNHAM, 1998, p.41).

A multirreferencialidade apresenta ao debate sobre a formação, as dimensões da pluralidade e da heterogeneidade, pois abarca diferentes ângulos e nega os reducionismos propostos pelas concepções clássicas. Para Martins (2004):

A perspectiva multirreferencial vem problematizar tal prática colocando em discussão as bases sobre as quais construímos nosso conhecimento, propondo sua ampliação e sua complexificação para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), vai também nos interessar aquilo que é contado (pela voz

que diz), pela memória e pela fluidez do cotidiano, o que escapa, o lapso, a história, a fotografia esquecida na gaveta, a incerteza, o improvável, o imponderável... (MARTINS, 2004, p. 93).

Adotamos a multirreferencialidade como perspectiva que embasa o nosso olhar sobre a formação, a experiência e a sua complexidade. Dessa forma, não cabe mais entender a profissionalidade docente de modo dicotômico, separando a prática educativa da experiência sociocultural do professor, já que o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional (NUNES, 2001), afinal, “[...] o professor é uma pessoa” (NÓVOA, 1992, p. 15). As experiências vividas, as histórias de vida, a dimensão sensível do sujeito e os seus valores sociais, interferem diretamente na intencionalidade de educar e nos modos de mediação pedagógica.

Entender a atividade formativa em uma abordagem complexa e multirreferencial, implica, portanto, em uma formação sensível, pensada como processo que envolve as experiências acontecidas nos percursos de vida cada docente e que interferem diretamente na produção de seus saberes. É importante enfatizar que, ao longo de sua história, o educador constrói, desconstrói e reconstrói seus saberes, conforme suas experiências pessoais e profissionais que são singulares e, desse modo, heterogêneas e plurais. Destarte, a compreensão da complexidade da prática pedagógica demanda em uma formação que não se restrinja à acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, estético, cultural, profissional, político, didático e organizacional da profissão docente, ou seja, incorre na necessidade de uma postura multirreferencial.

Como dito, toda essa gama de referenciais complexos e plurais ecoam nas posturas, repertórios e condução das práticas profissionais de professores e, conseqüentemente, na elaboração de

seus saberes, o que fez despertar o interesse de pesquisadores sobre quais são e como se formam os saberes docentes. Tais estudos são bastante recentes no Brasil; somente a partir da década 1990, a investigação sobre a construção dos saberes específicos da docência começou a ganhar espaço nos debates acadêmicos e no campo da formação de professores. Atualmente, este campo de pesquisa vem recebendo demandas de estudos sob diferentes enfoques e abordagens<sup>1</sup> e, mais do que nunca, os pesquisadores do campo educacional estão se debruçando na compreensão sobre como os educadores se formam, como constroem seus saberes e como exercem a profissão.

Uma referência muito disseminada no Brasil sobre essa temática, é Maurice Tardif (2000; 2002) que, em seus estudos, apesar de fazer uma certa classificação quanto aos tipos de saberes, aborda a diversidade dos mesmos, considerando os saberes acadêmicos, os da atuação profissional, mas também, os saberes das experiências de vida do professor. Para o referido autor, os saberes docentes são integrados por diversos tipos de saberes como os “disciplinares, os curriculares, os profissionais e os da experiência” (TARDIF, 2002, p. 16), e, ainda são personalizados, situados e atendem a uma dimensão *temporal*, pois são construídos nas histórias de vida dos sujeitos. O saber do professor é, portanto, “plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p.18). O autor observa, ainda, que os saberes de professores,

<sup>1</sup> Algumas publicações que se dedicam a essa temática: Alves (2001), Delory-Momberger (2008), Freire (1996), Josso (2002; 2007), Nóvoa (1992; 2002; 2006), Sá (2011; 2015), Souza (2004; 2006; 2008) e Tardif (2000; 2002).

[...] são saberes que dizem muito de si, da sua subjetividade, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados. Saber que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência, de sua situação de trabalho (TARDIF, 2000, p. 15).

Contudo, apesar do interesse e das investigações sobre como os professores se formam e como constroem os seus saberes e mesmo, ainda, compreendendo a dimensão singular e subjetiva desses processos, poucos são os avanços para superar a tendência da formação voltada para a elaboração de saberes restritos ao saber-fazer. Apesar de todo um esforço para contemplar as experiências e a pluralidade de referenciais dos docentes em seus processos de formação, aspectos relativos à vivência estética, aos sentidos e às sensibilidades, geralmente, não são mencionados como potencializadores de saberes relevantes à docência. Acreditamos que, se a formação é um processo complexo, que parte da vida para a vida, advindo de atualizações do ser (SÁ, 2011) e que os saberes de docentes são heterogêneos e multirreferenciais, este tipo saber não pode ser entendido, apenas, como algo subjacente à prática educativa. Por compreender que os processos formativos englobam experiências de vida que contribuem para a construção de saberes que estão para além do mero saber-fazer, defendemos que as experiências estéticas, artísticas e sensíveis dos docentes em formação, devem ser consideradas nos currículos e programas, assim como, estes devem potencializar tais experiências. Defendemos que a formação deve olhar – e também ser vista – pela ótica de saberes outros, que aqui denominamos de saberes sensíveis, que resultam da experiência sensorial e estética do sujeito.

Michel Maffesoli (2008), em seu livro, *Elogio à razão sensível*, apresenta um debate que serve de esteio para o campo dos saberes sensíveis, já que ele defende a integração entre a razão e a sensibilidade. Ao efetuar severa crítica à ciência moderna e a universidade, o autor questiona a supervalorização de um racionalismo estéril, estreito e estático. Os estudos de Maffesoli anunciam que esta visão fragmentada entre o raciocínio e a sensibilidade deve dar lugar à perspectiva do *raciovitalismo*, termo que ele usa para caracterizar um modo de pensar em consonância com os meandros da vida social. Superar o pensamento dicotomizado, especialmente, quando se trata de razão e sensibilidade, é um dos desafios postos à universidade contemporânea na tarefa da formação docente; valorizar a compreensão de que a sinergia entre a razão e o sensível possibilita o alargamento da consciência, reservando o lugar do afeto e do emocional, enquanto alavancas da reflexão epistemológica, é construir a compreensão de “unir os opostos: operar conhecimento, e, ao mesmo tempo, perceber as pulsões vitais, saber e poder compreender a existência” (MAFFESOLI, 2008, p. 58).

Nesse tempo de coexistências assumidas, no qual modernidade e a pós-modernidade coabitam no cenário contemporâneo, descontinuidades e permanências são previstas e, desse modo, é possível notar que uma tendência de superação, voltada para novas perspectivas, tem sido engendrada no escopo social. União, entrelace, estar-juntos, “com-vivência”, são palavras de ordem, pois não se concebe mais a ideia de segregação entre sagrado e profano, erudito e popular, razão e emoção, corpo e mente, ciência e arte, tradição e tecnologia. Nesse sentido, a razão, por si só, não dá o suporte para “perceber os meandros da complexidade vital” (MAFFESOLI, 2008, p. 28) presentes na cultura, na arte e nos modos de relação entre o sujeito e o mundo. Nessa mesma obra, Maffesoli



(2008) tece críticas ao modo como a razão foi concebida ao longo da história, como sendo de uso exclusivo da universidade, dos “iluminados” filósofos e dos intelectuais. Tais ideais permanecem no imaginário social, se sedimentam nas condutas acadêmicas e ressoam na formação docente.

Em contraposição a este modelo hegemônico de produção de saberes, nos colocamos em favor de uma razão integrada à sensibilidade, do retorno à matéria humana, à vida de todos os dias, pois, como coloca Maffesoli (2008) “o vitalismo transpira por todos os poros da pele social, não podemos reduzi-lo à unidade da Razão” (MAFFESOLI, 2008, p. 49). Com este anúncio, defendemos a necessidade de vitalizar a experiência humana, ou seja, assumimos que a principal referência para o ato de conhecer é a própria vivência no mundo, lidando com os fenômenos, fatos e imagens estéticas do cotidiano. É necessário analisar o caráter limitado da razão para entender tais dimensões da vida humana. Sobre isso, Maffesoli (2008), afirma, ainda, que

é preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida [...]. É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as sensibilidades. (MAFFESOLI, 2008, p. 27).

Em diálogo com Maffesoli, compreendemos que as experiências estéticas, potencializadoras dos saberes sensíveis, não podem ficar restritas do investimento pessoal do educador à formação estética, tampouco, tais saberes podem ser construídos, exclusivamente, com a cultura academicista, conteudista, centrada exclusivamente na razão e dotada de procedimentos restritos à leitura

de livros, periódicos e de demais materiais teóricos que embasam a área educacional. Defendemos que a dimensão sensível da formação é fundamental para uma atuação docente encarnada, humanitária, vitalizada e essa não pode ser contemplada, portanto, apenas no conjunto dos saberes pedagógicos, sob o risco do desprezo de tais experiências. Os saberes sensíveis resultam da experiência corporal/sensorial do sujeito na cultura e são formativos, por favorecer “não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (DUARTE-JR, 2001a, p. 23). A natureza do saber sensível, fruto principalmente da experiência estética e artística, amplia a dimensão do fazer e do pensar do educador, pois desvela preconceitos e verdades sacralizadas, estimula a imaginação e a criatividade e situa o sujeito do processo de ler e intervir no mundo.

Reivindicamos a necessidade de contemplação e ampliação das experiências sensíveis dos educadores, no bojo do seu processo de formação inicial. Diante dessas proposições questionamos: Quais as implicações da experiência estética nessa esfera formativa? Que possibilidades a arte, como potencializadora de tais experiências, pode engendrar na formação docente? Para tratar de tais questões, é importante situar a arte e a experiência estética como vias imprescindíveis de formação sensível, para, em seguida, explicar a sua relevância para a formação de professores.

### **Arte, saberes estéticos e educação**

Para iniciar esta discussão, situamos a arte como experiência relevante na compreensão do que está sendo proposto no âmbito da formação e prática na docência. Desvinculamos, definitivamente,

te, a arte do caráter utilitarista que recebia nos tempos antigos, assim como, da concepção de “saber menor” apregoada pela “Razão Pura” de Kant e pelos demais pressupostos do Iluminismo; a arte é, aqui, entendida como a própria vida, pois empreende e é empreendida de modo dinâmico pelas culturas e expressões do viver dos povos. Essa forma de compreender a arte não coaduna com a dicotomia do produzir-contemplar, que afasta os seres da ontologia do fazer artístico e a coloca em um patamar elitista, que define o que pode ser considerado manifestação artística, quem pode produzir e quem está destinado a “consumir”. Porém, é importante enfatizar, também, que não coadunamos com a forma prosaica com que a arte pode ser tratada no cotidiano.

Segundo Monclar Valverde (2007), o conceito de arte adquire, no senso comum, significados diferentes e, muitas vezes, ambíguos. De acordo com o autor, quando nos referimos a um tipo de futebol de qualidade que articula técnica e criatividade, atribuímos o termo “futebol-arte”, ao nos remetermos a uma habilidade culinária, que integra tradição, sabor e beleza aos pratos, acostumamos a chamar de “a arte da culinária”. E, ainda, quando uma criança inventa novas formas de se relacionar com o mundo, expondo-se ao risco, ao riso e à alegria, costumamos dizer que a criança “está inventando arte”. Estas formas contemporâneas, de relacionar fatos cotidianos, à arte denotam uma compreensão ambígua sobre o que vem a ser essa atividade que conjuga a comunicação, expressão e criatividade. Se, por um lado, a arte é vista como algo restrito aos museus e concebida como algo inacessível, limitada àqueles que possuem um “talento” nato, de outra parte, a arte é, também, vista como qualquer atividade cotidiana que envolve certo nível de habilidade. Essa crítica proferida por Valverde (2007), nos ajuda a compreender a necessidade de ampliarmos o

entendimento sobre arte, podendo ser estudada e aprofundada no contexto escolar.

Na construção social de preconceitos em relação à arte, é possível identificar diferentes formas de concebê-la. Destacamos três exemplos de situações bastante corriqueiras: 1) a consideração de arte de forma pejorativa ou negativa, ou seja, como atividade fútil, sem valor social, ação destinada ao tempo livre, avessa ao trabalho, vadiagem, não-sério, não-confiável, dentre outras conotações; 2) a arte como algo arcaico, antigo, restrito aos museus ou concebida como algo inacessível, de difícil “entendimento”, destinadas a intelectuais e como ação limitada àqueles que possuem um “talento” nato; 3) o passatempo, ao entretenimento eventual ou à recreação. Esses exemplos possibilitam-nos compreender a necessidade de desmistificar estes estigmas e provocar reflexões sobre importância da arte, assim como, da experiência estética do ponto de vista educacional.

Historicamente, a arte é tratada como tipo de experiência reservada a uma elite intelectual que teria a capacidade para “entender” códigos, estilos e classificações. Para a população em geral esse tipo de saber/experiência é desconsiderado, assim como, é pouco ofertado, o que dificulta o direito de todo cidadão a acessar o patrimônio cultural do seu país e do mundo. O acesso à arte pelas classes trabalhadoras é, em decorrência disso, negligenciado pelo próprio Estado e pela sociedade como um todo. Diante disso, constatamos uma violação do acesso à formação integral e cultural de grande parte dos brasileiros. Reconhecendo a necessidade de maior democratização do acesso ao patrimônio cultural, a UNESCO<sup>2</sup> elaborou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que postula, dentre outras questões, a compreensão de que

<sup>2</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (UNESCO, 2002, p.1).

Augusto Boal (2009) intitulou esse problema de *analfabetismo estético*, para ele:

O analfabetismo é usado pelas classes [...] como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração. Mais lamentável é o fato de que também não saibam falar, ver e nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e escritura, esta aliena o indivíduo da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível, reduz indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores. (BOAL, 2009, p. 15).

O processo de analfabetismo estético visa a colocar os sujeitos em condição alheia a estética, ou seja, provoca maiores dificuldades de criação e de apreciação da arte e de outras manifestações sensíveis da cultura. Além disso, o baixo investimento no acesso da população aos bens culturais, restringe o desenvolvimento social e cultural do país, causando isolamento, exclusão, veto à memória e violação do direito à humanização. Entendemos, contudo, que o acesso à arte, como patrimônio cultural, deve ser estimulado junto às políticas públicas sérias de formação estética, no âmbito da educação e da cultura. O problema do analfabetismo estético é profundo, pois implica na necessidade de uma formação estética do olhar, do ouvir e do sentir humano.

A escola, enquanto *locus* de formação, com vistas à necessária inclusão e justiça social, é um dos principais veículos responsáveis pela aproximação das classes populares ao patrimônio cultural acumulado historicamente. Entretanto, de um modo geral, a experiência artística, concretizada nas escolas, não tem ganhado um destaque merecido frente ao trabalho formativo (cognitivo/corporal/afetivo/sensível/social). Isto porque a arte se contrapõe às práticas pedagógicas tradicionais, fragmentadas, engessadas, baseadas nos paradigmas científicos positivistas da educação. Este tipo de concepção dificulta o reconhecimento da arte como processo de cognição, tão significativo para o desenvolvimento do pensamento, da emoção e da ação, quanto às outras áreas de saberes. Por esta razão, este campo do saber e do fazer humano é pouco valorizado e oferecido insuficientemente no âmbito da formação de professores.

Na escola, o estigma de que a arte é um tipo de ação que não possui propósitos educacionais é fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres da arte, constituído historicamente. Isto denota, também, uma restrita compreensão sobre o conceito de cognição, visto que “a suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que as ciências, vem do conceito de cognição, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional” (EFLAND, 1998, p. 122).

Efland (1998) afirma, ainda, que o conceito de cognição vem sendo ampliado, passando a incluir o processamento de símbolos e o valor das relações com o contexto cultural do aprendiz. Em consonância com o pensamento deste autor, Japiassu (2007) nos confirma que “entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral” (JAPIASSU, 2007, p. 141). Desse modo, é im-

portante sinalizar que o trabalho artístico favorece ao exercício da percepção, a exploração do potencial sensível, crítico, reflexivo e o estímulo à imaginação e à criação, sendo necessário, portanto, possuir um lugar de destaque na formação docente.

Entendemos que a arte é leitura de mundo e instiga a criação/recriação contínua de novas formas de ver e entender a vida em sociedade, dilatando os campos de percepção para além dos hábitos e costumes cotidianos. Nesse contexto, a arte se destaca, também, como um tipo de atividade humana que é provocada e provoca a criação, a comunicação e a expressão, que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos, mediados por diferentes linguagens. Em contato com a arte, enquanto produtor e apreciador, o ser humano lança mão do uso da imaginação a fim de expressar e revelar aspectos extra cotidianos, como possibilidades de denunciar, comunicar, transgredir, instigar o pensamento e fazer rupturas em relação a uma visão de mundo aceita pelo senso comum. A arte envolve, portanto, a dimensão integral do ser, contemplando aspectos afetivos, físicos, emocionais, cognitivos, éticos, estéticos e sociais. Aspectos esses, que são presentificados na própria vida e, dialogicamente, são referências de formação.

Por tratarmos a arte como produção de vida, como aspecto ontológico do humano, rompemos com ideias dicotômicas e elitistas que envolvem seu conceito e a situamos como algo inerente à formação humana. Diante dessa conjectura, ao tratarmos da arte no contexto educativo, não a concebemos como dimensão exclusiva de uma determinada área do saber, e sim, como um aspecto oriundo da convivência e da compreensão de mundo do sujeito. Desse modo, não desvinculamos a arte das experiências sensíveis e da natureza estética dos processos formativos que a envolvem. O

adjetivo “estética” nos remonta a considerar que este é um tipo de formação que passa pelos sentidos e atua na sensibilidade do sujeito. Destarte, é importante diferenciar o sentido de *estética* aqui anunciado, com os termos “forma”, “bom-gosto” e “belo” convencionalmente utilizados no cotidiano. Ao tratar de uma formação sensível, o termo *estética* “evoca a concepção grega denominada de *aisthetique* e tem sua origem no verbo *aisthesis*, que se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos, das sensações” (MASSA, 2001, p. 291).

Logo, a formação estética é aqui entendida como a educação dos sentidos e da sensibilidade, na qual a arte tem importância precípua. Por exemplo, a música é fundamental no trabalho de formação da audição, ampliando o repertório de experiências sensíveis do sujeito. Do mesmo modo, as artes visuais atuam na formação do olhar do leitor da obra, e nas artes cênicas, diversos sentidos são ativados, como a audição, a visão, o toque entre os sujeitos, dentre outras experiências sensoriais possíveis. Historicamente, a humanidade acumulou formas de representação artística que se constituem como legado para as novas gerações, cujo acesso deve ser viabilizado por políticas culturais e pela educação. Por entender que os sentidos precisam ser provocados/educados, ressaltamos a importância da formação estética ativada pela experiência de sensibilidade.

Para tratarmos das questões relacionadas a este tipo de formação, é importante debruçarmo-nos, ainda que brevemente, sobre o conceito de estética, aqui, adotado. Tomamos como referência a obra de Augusto Boal, *A estética do oprimido*, com a finalidade de aliar tal concepção em uma dimensão política da arte. Boal (2009) buscou ampliar a compreensão da necessidade de uma formação sensível de todo ser humano, afirmando a estética como a ciência da sensibilidade e como produção de sentidos. Para ele, “a estética



não é a ciência do Belo, como se costuma dizer, mas sim o estudo da comunicação sensorial e da sensibilidade. É a organização sensível do caos em que vivemos, solidários e gregários” (BOAL, 2009, p. 31). Desse modo, o belo é visto apenas como um dos aspectos estudados pela estética e sua visão separada da sensibilidade, reduz o termo a meros caracteres técnicos de sua abordagem. Boal (2009), propõe, ainda, a compreensão sobre a estética como uma poderosa fonte de conhecimento, capaz, também, de ampliar a dimensão da *noíesis* (a razão ou o raciocínio) e, se revela, portanto, como potência, no que se refere a formação integral do sujeito. Entretanto, a formação estética não vem sendo favorecida no trajeto de vida das classes populares, por conta disso, Boal (2009) reivindica a difusão e a democratização da arte; e, a nosso ver, a educação e a cultura são terrenos propícios para a ampliação da dimensão estética da vida social.

Sendo a arte produção vitalizada, salientamos importante considerar a relevância da arte produzida e difundida em espaços comunitários e no cotidiano social, uma vez que este é permeada por espetacularidades diversas e pela riqueza de imagens construídas pela tradição de um povo. Este conjunto de saberes e fazeres tendem à manutenção viva das culturas e, na contemporaneidade, é visibilizada por redes tecnológicas de difusão de conhecimentos. De acordo com Maffesoli (1995), o cotidiano social é animado por formas, imagens e processos de estar-juntos, eis, portanto, a dimensão estética da experiência social. A forma artística é uma maneira de reconhecer a pluralidade dos mundos social e individual e possibilita a ampliação do conhecimento humano, pois “acentua, caricaturiza, carrega no traço e, assim, faz sobressair o invisível, o subterrâneo [...] que a ciência oficial tem muita dificuldade para distinguir” (MAFFESOLI, 1995, p. 89).

Ao tratar da estetização da existência e da polissemia da realidade, Maffesoli (1995) afirma, ainda, que a vida social, em sua integralidade, está imersa numa atmosfera estética e é feita, antes de mais nada, de emoções, de sentimentos e de afetos compartilhados. Nesse sentido, o autor avança na compreensão da Estética, como a perspectiva de vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente. Ele esclarece que:

[...] a estética em questão não é, de nenhuma forma, aquela que se pode situar no domínio das belas-artes: ela as engloba, mas também se estende ao conjunto da vida social. A vida, como obra de arte de algum tipo, ou ainda estética, como maneira de sentir e de experimentar em comum. [...] A estética não mais obedece, forçosamente, aos diversos critérios do bom-gosto, elaborados durante o burguesismo, e que se afirma essencialmente como um vetor de sociedade, uma maneira de desfrutar junto de um presente eterno, o que é explicado pela expressão, um pouco paradoxal, de 'materialismo místico'. (MAFFESOLI, 1995, p. 53).

Nessa perspectiva de estética, assenta-se a compreensão de indivisão entre aquele que produz arte e aquele que a consome. Isto nos estimula a repensar preconceitos e ressignificar dogmas historicamente construídos, especialmente, pelas classes sociais mais favorecidas, que são ligados à compreensão da existência de uma suposta genialidade dos artistas ou da habilidade criadora e expressiva entendida como dom nato, inerente a poucos privilegiados da sociedade. A dimensão proferida por Maffesoli (1995), contrapõe-se a essa perspectiva elitista de produção em arte, ao afirmar a estética como campo de produção de sentidos em comunhão com a vida social. Acreditamos que tal postura, dentre outros posicionamentos teóricos assemelhados ao longo dos estudos em

estética, auxilia na reflexão sobre a democratização do acesso à produção e fruição em arte, considerando os diferentes modos de criação e construção de conhecimentos.

A contemporaneidade se imprime como uma época de diálogo entre as diferenças e de comunhão entre formas e métodos distintos de produção de saberes e práticas culturais e, desse modo, potencializa a arte em sua dimensão viva e a estética, também, em sua virilidade. Essas possibilidades, compreendidas de caleidoscópico, ou seja, em seus movimentos de produção social e cultural indistintos, se constroem como potências formativas dos sujeitos e é necessário que as atividades educacionais contemplem o pertencimento dessa dinâmica em seus processos, o que interfere diretamente na formação docente. Não apenas o favorecimento do acesso, mas a compreensão da arte e das experiências estéticas, como formativas, tanto as voltadas para o patrimônio validado culturalmente, quanto às produzidas pelos sujeitos em suas vivências no mundo.

### **Aspectos conclusivos: saberes sensíveis na formação de professores**

Retomando o que foi exposto até aqui, compreendemos a formação como processo complexo e multirreferencial que institui e é instituído por saberes heterogêneos, composto, também, por referências singulares de cada pessoa-profissional. Ao tratarmos da arte como dimensão ontológica do ser, que reflete a vida, a cultura, a experiência do cotidiano e a potencialização de experiências estéticas, reivindicamos a necessidade de uma formação sensível, ou seja, o cerne dessa contextualização, está voltado para a defesa do aproveitamento e da potencialização de saberes sensíveis na formação de professores.

Na universidade, espaço formal considerado legítimo para a formação docente, a relação entre a educação e a arte ainda é pouco discutida e praticada. A arte é pouco abordada no currículo de formação inicial ou nos programas de formação continuada de professores, o que decorre na manutenção de diversos equívocos, situando-a a) como recurso transmissor de conteúdos, sob rótulos “coloridos” e “brincantes”; b) de forma engessada em rituais escolares com acentuado reducionismo didático, enfraquecendo a sua dimensão estética e criativa; c) como registro avaliativo de alguma atividade realizada de outra área de conhecimento; d) em celebrações de datas comemorativas, cívicas ou religiosas do calendários escolar; e) socialização de resultados de projetos escolares; f) como passatempo, a exemplo do uso de vídeos para ocupar as horas vagas. Tais tendências não são de todo descartáveis, contudo, colocam a arte como um tipo de atividade de “valor menor” que não merece destaque na aprendizagem de conteúdos.

Pontuando a crítica a esta postura, nos colocamos em prol de uma educação que considere as experiências dos sujeitos em suas vidas, ou seja, inspiradas no título do livro, do primeiro volume, da obra *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, de Boaventura de Sousa Santos (2001), que se intitula: *A crítica a razão indolente: contra o desperdício da experiência*, intencionamos evidenciar a necessidade de compreender as imbricações entre as diversas experiências dos professores, incluindo neste cerne as experiências estéticas potencializadas pela arte, ou seja, nem priorizar, nem desperdiçar as experiências, mas compreendê-las como formativas e como *ethos* da composição do sujeito.

Na educação, de um modo geral, os espaços e tempos são aprisionantes, apoiados em conteúdos esvaídos de sentidos e signifi-

cados para a vida social e com acentuado reducionismo didático. É notório o distanciamento da arte do cotidiano educacional, este, geralmente baseado em rotinas diárias e semanais da atividade artística e, da mesma forma, fica evidente a distância entre o formar professores e a experiência estética. Estes posicionamentos são formulados, de um modo geral, por professores egressos de uma formação universitária, transpondo-os para a prática pedagógica sem questionamento crítico. Como já colocado, no escopo da formação docente o saber-fazer sobrepõe-se a outros saberes e, muitas vezes, de forma desconectada com a cultura, a estética e a vida em si mesma.

Uma formação voltada, exclusivamente, para o saber-fazer, despreza a compreensão ampliada sobre a dimensão do sentir e dar sentido, ou seja, pelo viés estético da experiência, limitando-as a práticas irrefletidas efetivadas por pura repetição. Sobre o saber-fazer, Therrien (1995) salienta que muitos dos saberes docentes são mobilizados na prática da profissão:

Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar (THERRIEN, 1995, p. 3).

Contudo, o ofício docente precisa ultrapassar o mero “saber-fazer” ou “saber-agir” do educador, por isso elucidamos a possibilidade de ampliação do lugar da sensibilidade na experiência de aprendizado da docência, numa perspectiva do saber-sentir-fazer docente. É possível notar que, em seus discursos, educadores atribuem uma importância à arte na educação, mas têm dificuldade

de compreender o que vem a ser arte nesse processo, já que suas vivências estéticas na escola, possivelmente, se resumiram aos modelos clássicos de educação artística.

Devido ao modelo tradicional de educação, a que muitos professores foram submetidos, fica evidente, que grande parte desses sujeitos, não foi preparada para dar sentidos às suas experiências, e, atentando para não sermos fatalistas, afirmamos que, quando esse preparo ocorre, ficam excluídas as experiências estéticas. No âmbito da formação docente, percebe-se o distanciamento entre as reflexões teóricas e as práticas criativas, já que as linguagens artísticas e a cultura, com toda a sua diversidade, pouco são contempladas. O conteúdo baseado no intelecto ainda é mais valorizado, em detrimento de práticas educativas que enfatizam a ação do corpo, o jogo, a sensibilidade, a criatividade e a afetividade, imperando, muitas vezes, o silêncio, a leitura e a absorção dos conteúdos pré-selecionados e organizados pelos formadores.

Em virtude deste tipo de formação, a organização do currículo e das práticas pedagógicas tendem a reproduzir os mesmos modelos aprendidos por outros educadores, como forma de reprodução de modelos consagrados como eficazes (PIMENTA, 2012). Como já colocado, há pouco incentivo à democratização do acesso ao patrimônio artístico e cultural de nossa sociedade, muito menos, existe uma política de valorização do pertencimento dos sujeitos em suas imersões culturais e nas produções artísticas, advindas de diferenciadas manifestações dos locais onde estão inseridos. Atrelado a essa situação, está o fato de que os professores em formação de nosso país, especialmente os advindos das escolas públicas, em sua maior parte, provenientes das classes populares, raramente, acessaram produções artísticas e culturais, distintas daquelas construídas nos espaços em que vivem. Ademais, não con-

cebem as suas experiências estéticas, em seu status formativo, já que, diante do discurso elitista sobre a arte, tais manifestações não passam de alegorias. A gravidade da contemplação deste tipo de saber e de experiência na formação docente é asseverada por Trieweller (2011), quando ela coloca que

as restrições e/ou limitações da experiência estética dos professores os impedem de projetar o futuro para além do vivido, os impelem e/ou os condicionam a se contentarem com pouco, a não olhar o entorno, a não perceber o mundo estético-criticamente (TRIERWEILLER, 2011, p. 102).

Conforme problematiza a autora, a restrição do acesso à arte reduz as potencialidades criativas, corporais, estéticas do educador, limitando-os a meros executores de ações educativas sem conexão com a realidade, a vida e a cultura. Desse modo, endossamos a importância da arte e o aproveitamento e necessidade de potencialização de experiências estéticas na formação docente, como forma de ampliar as oportunidades reais – cognitivas, sensíveis e inventivas – de difusão do conhecimento artístico e de reafirmação dos potenciais inventivos e criativos do ser.

Segundo autores da arte-educação (BARBOSA, 2006; DUARTE-JR, 2001b), o estudo e a apreciação da arte apresentam objetivos diversos em torno de uma formação que englobe as experiências estéticas, compreendida como a ciência das sensações, ou seja, o ato de conhecer é mediado pela percepção sensorial, corporal, cênica, sensual do ser humano, através dos sentidos. Por compreendermos a escola como campo de formação privilegiado, salientamos a necessidade de maiores investimentos da formação docente, situando a arte como campo do conhecimento de forte relevância para o saber-sentir-fazer docente.

A arte convoca o educador em seu estado de criação, possibilitando-o expressar-se, sair de um pensamento rotineiro fundado em preconceitos sociais, como também constituir campos de diálogo entre o particular e o universal, o local e o global, o individual e o coletivo. Ao criar, o ser humano estabelece uma ponte entre o pensar, o sentir e o mundo, sendo que a sua obra pode ser apreciada por diferentes grupos sociais, cidades, regiões e países, contribuindo para a ação intercultural do fazer humano. Uma formação sensível, que englobe e potencialize as experiências estéticas, está estreitamente ligada à capacidade de leitura do cotidiano, através das sensações visuais, sonoras, plásticas, táteis e gestuais.

Não cabe mais o desprezo das sensibilidades ou a pura racionalização da arte nos processos de formação docente, pois as múltiplas referências dos sujeitos, especialmente as culturais e sensíveis, eclodem e reivindicam seus espaços no escopo formativo. Currículos lineares, propostas deterministas, fundadas em rotinas de repetição de modelos e práticas esvaziadas de sentidos, focadas em conteúdos frios e distantes de significação com os contextos e culturas, parecem perder espaço diante das tensões e conflitos que a formação como processo vivo exige. As experiências são encarnadas de matéria viva dos sujeitos e precisam ser contempladas no universo da educação formal e os saberes de professores não podem seguir a uma lógica higienista que os restringe a técnicas para a transmissão e apreensão de conteúdos valorados pela ciência clássica. As experiências são sensíveis, pois são como nos coloca Larrosa (2002), são aquilo que nos passa, nos toca e nos transforma e ao nos transformar, nos forma.

Desse modo, o professor em formação, como pessoa que é, não pode ser concebido de um modo robotizado e, portanto, as suas interfaces não podem ser compreendidas como faces sobre-



postas umas às outras, e sim, como intercambiadas por suas razões e suas sensibilidades. A razão e a emoção não são faces opostas de uma moeda, e, pedindo licença para continuar com a ideia proposta por essa metáfora, podemos dizer que elas são a própria moeda como construção singular. Desse modo, os saberes de professores são também saberes sensíveis e estes, tais como os demais, precisam ser considerados e potencializados na formação docente, para que ressoem na ampliação singular de cada ser, docente, e em cada ser, discente, a partir de práticas pedagógicas que compreendam a formação integral para além das utopias de discursos prontos e esvaziados. Acreditamos que essa reivindicação se faz legítima, pois pensamos a formação humana como matéria viva da própria da vida.

Por fim, cabe concluir que a valorização de uma dimensão estética da formação e prática na docência representa um desafio contemporâneo para a escola e para as instituições formadoras, como as universidades, na medida em que implica na ampliação de acesso a experiências estéticas, bem como a revisão de condutas e valores que estruturam a ação pedagógica escolar. Isto porque, o trabalho com a sensibilidade ou a ativação de saberes sensíveis na sala de aula, prevê como princípios fundantes o diálogo, a participação ativa, a valorização da expressão e a criação do ser humano, ativando as dimensões intelectuais, físicas, afetivas e intuitivas.

Assim, os atos como fazer, interagir e assistir são constantes na experiência de sensibilidade, de forma integrada. O ver, o sentir e o criar, na experiência artística, são indissociáveis. Ao ver, o ser em formação acessa signos e produz sentidos que ampliam o lastro do seu fazer artístico. E ao fazer, consegue pôr em prática aquilo que pensou, sentiu ou imaginou a partir da leitura da produção do outro em sala de aula. A troca de experiências através da aprecia-

ção artística se dá no sentido da contemplação do fazer do outro e da avaliação sobre o próprio fazer, por meio da análise do processo criativo construído individual ou coletivamente.

Portanto, faz-se necessária a construção de propostas que conjuguem a arte e a educação estética enquanto práticas culturais de formação e prática na docência. Esta formação é imprescindível para a construção de uma sociedade mais ajustada, ética e esteticamente, e capaz de efetivar um salto de qualidade na participação frente à construção de um país melhor desenvolvido cultural e socialmente.

## Referências

- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001, (Questões da nossa época). Pp. 73-88.
- BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e LuisPassegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas/SP: Papyrus, 2001a.

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.**

Curitiba: Criar Edições, 2001b.

EFLAND, A. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: BARBOSA, A.M. (org.). A compreensão e o prazer da arte. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÓES BURNHAM, Terezinha F. Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. (org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: EDUFSCAR, 1998, p. 35-55.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica.** Campinas: Papirus, 2007. Coleção Ágere.

JOSSO, Marie-Christine, **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. In: **Presente – Revista de educação**, Ano 15, nº 2 (jun./2007). Salvador: CEAP, 2007. Pp. 15-20.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: nº.19, pp. 20-28. Jan./fev./mar., 2002.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre: Artes e ofícios Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.  
MASSA, C.D. **Estética do espetáculo teatral: Tragédia e comédia na Grécia Antiga durante o período clássico**. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE, 2001, pp. 290-296.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 26, Maio /Jun /Jul /Ago 2004, pp. 85-95 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>

MORIN, Edgar, LE-MOGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 3ª. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NÓVOA, António, (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 3ª ed., Lisboa Codex – Portugal: Nova Enciclopédia, 2006.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em formação- Série Saberes pedagógicos.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Que experiências nos fazem professores? Desafios à docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. de S.; CRUZ, A. R. S. da. **Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011. Cap. IX, p.187 – 199.

\_\_\_\_\_. Narrativas curriculares e o cotidiano como espaço aprendente. In: RIOS, Jane Adriana V. P. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015, v. 1, p. 229-246.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. V1 A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**. In: Revista da FAGED, nº. 08, 2004. Pp. 209-226. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2825> .

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In.: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino. (org.), **(Auto)Biografia: Formação, território e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 13, p. 5-24. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª. Petrópolis, Vozes, 2002.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: *Anais da 18ª Anped*, 1995 (disq.).

TRIERWEILLER, Priscilla Cristine. **Repertórios artístico-culturais de professores da educação infantil: discursos e sentidos estéticos**. In: ROCHA, Eloisa. KRAMER, Sônia. 3ª Ed. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas. São Paulo: 2011. Série Prática Pedagógica.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2002.

VALVERDE, Monclar (Org.). **As formas do sentido: estudos em estética da comunicação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

Recebido em: 06.06.2017

Aceito em: 19.12.2017

# A RELAÇÃO ENTRE VIAGEM, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE PARA MÁRIO DE ANDRADE

**RICARDO ELIA DE ALMEIDA MAGALHÃES**

Mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Comunicação Social – Cinema pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).  
Dissertação de mestrado em andamento financiada por bolsa acadêmica do CNPq.  
E-mail: ricardoelia@gmail.com

## RESUMO

Este trabalho investiga a relação estabelecida entre viagem e educação no livro “O Turista Aprendiz”, de Mário de Andrade, escrito na década de 1920, e em seu projeto educacional “Parques Infantis”, implementado na cidade de São Paulo na década de 1930. A pesquisa investiga a forma como Mário de Andrade concebeu suas viagens de uma perspectiva educacional e como em seu projeto educacional, o intelectual colocou em prática elementos assimilados durante as suas viagens. No fim da década de 1920, o autor fez duas viagens, uma para o Norte passando pelo Nordeste e outra para o Nordeste no Brasil. As suas impressões, concebidas como um diário de viagem e publicadas na década de 1970 com o título “O Turista Aprendiz”, buscam apreender a identidade brasileira, em suas múltiplas faces, através dos costumes e especificidades de cada local visitado. Na década de 1930, no período em que foi diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, Mário de Andrade pôs em prática um projeto de educação infantil denominado “Parques Infantis”, no qual crianças realizavam atividades artísticas ao ar livre inspiradas em diversas manifestações culturais do Brasil. Assim, este trabalho tem importância pela atualidade do tema; busca ampliar o conhecimento acerca da História da Educação no Brasil; e nos permite refletir sobre assuntos de grande relevância para os dias de hoje referente às mobilidades, trocas culturais, identidade, diversidade, imaginação e projetos educacionais.

**Palavras-chave:** O Turista Aprendiz; Parques Infantis; Mário de Andrade; Modernismo; Cultura brasileira; Cultura popular; Educação.

# THE RELATIONSHIP AMONG TRAVEL, EDUCATION AND IDENTITY IN MÁRIO DE ANDRADE'S PERSPECTIVE

## ABSTRACT

This research intends to investigate the relationship between travel and education in Mário de Andrade's book, *O Turista Aprendiz*, written in the 1920s and in his educational project *Parques Infantis*, implemented in the city of São Paulo in the 1930s. Thus, the investigation intends to investigate how Mário de Andrade conceived his trips from an educational perspective and how he materialized the elements assimilated during his trips in the project *Parques Infantis*. In the late 1920s, the leading author of modernism travelled two times, one to the North and Northeast regions of Brazil and the other to the Northeast. His impressions, recorded in a travel diary, published in the 1970s under the title *O Turista Aprendiz*, seek to capture Brazilian identity in its multiple faces through the customs and specificities of each place he visited. In the 1930s, when he was director of the Department of Culture of the city of São Paulo, Mário de Andrade conceived a kindergarten educational project called *Parques Infantis*, in which children performed artistic activities inspired by various Brazilian cultural manifestations. Thus, this work is important for its theme: it seeks to broaden knowledge about Brazilian History of Education and allows reflection on contemporary relevant issues, as mobility, cultural exchanges, identity, diversity, imagination and educational projects.

**Keywords:** *O Turista Aprendiz*; *Parques infantis*; Mário de Andrade; Modernism; Brazilian culture; Popular culture; Education.



# LA RELACIÓN ENTRE VIAJE, EDUCACIÓN E IDENTIDAD PARA MÁRIO DE ANDRADE

## RESUMEN

Este trabajo investiga la relación establecida entre viaje y educación en el libro “O Turista Aprendiz” (“El Turista Aprendiz”) de Mário de Andrade, escrito en la década de 1920, y en su proyecto educativo “Parques Infantiles”, implementado en la ciudad de São Paulo en la década de 1930. El trabajo investiga la manera en que Mário de Andrade concibió sus viajes desde una perspectiva educativa y como en su proyecto educativo, el intelectual puso en práctica elementos asimilados durante sus viajes. A finales de 1920, el autor realizó dos viajes, uno al norte y noreste y otro al noreste en Brasil. Sus impresiones, concebidas como un diario de viaje y publicadas en el 1970 con el título de “O Turista Aprendiz”, buscan aprehender la identidad brasileña, en sus múltiples rostros, a través de las costumbres y especificidades de cada sitio visitado. En el 1930, cuando fue director del Departamento de Cultura del Ayuntamiento de São Paulo, Mário de Andrade puso en marcha un proyecto de educación infantil llamado “Parques Infantiles”, en el que los niños realizaban actividades artísticas al aire libre inspirado en diversas manifestaciones culturales en Brasil. Por lo tanto, este trabajo es importante para el tema actual; busca ampliar el conocimiento sobre la historia de la educación en Brasil; y nos permite reflexionar sobre temas de gran relevancia para los días de hoy, los intercambios culturales, la identidad, la diversidad, la imaginación y los proyectos educativos.

**Palabras-clave:** El Turista Aprendiz; Parques Infantiles; Mário de Andrade; Modernismo; Cultura brasileña; Cultura popular; Educación.

## Introdução

O interesse do escritor brasileiro Mário de Andrade (1893-1945) acerca de temas relacionados à educação e viagens foi expresso ao longo de sua vida e obra. Além de escritor, historiador

das artes, musicólogo e diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo na década de 1930, pode-se considerar que Mário foi também um educador.

No fim da década de 1920, o autor de destaque do modernismo fez duas longas viagens, uma para o Norte passando pelo Nordeste e outra para o Nordeste no Brasil. As suas impressões, concebidas como um diário de viagem e publicadas na década de 70 com o título “O Turista Aprendiz”, buscam apreender a identidade brasileira em suas múltiplas faces, através dos costumes e especificidades de cada local visitado.

De 1935 até 1938, período em que foi diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, inspirado por suas viagens e reverberando práticas do movimento escolanovista, Mário de Andrade pôs em prática um projeto de educação infantil denominado “Parques Infantis”.

O contexto do projeto pedagógico Parques Infantis remonta a um período de intensas modificações urbanísticas nas principais cidades do Brasil, trazendo à luz ideais republicanos como nacionalismo, valorização do esporte e da atividade física além de uma perspectiva higienista. No campo artístico, o movimento modernista propunha o direito à pesquisa estética, atualização da inteligência artística brasileira e estabilização de uma consciência artística nacional. A relação entre a Semana de 22, marco do movimento, com o sentimento de brasilidade, está na própria data em que ocorreu (1922), em meio aos festejos dos 100 anos de Independência do Brasil.

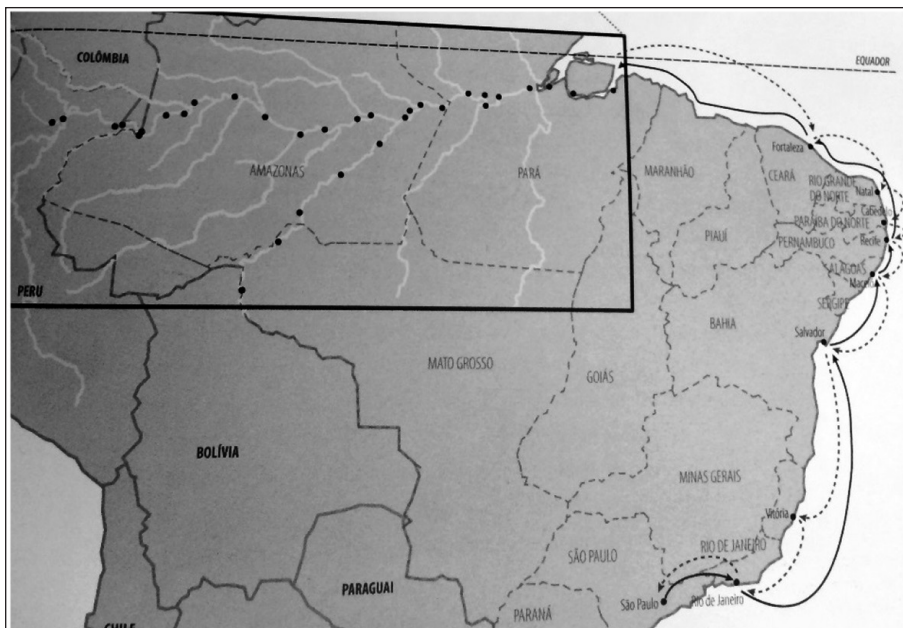
O movimento modernista brasileiro pregou o universalismo a partir da singularidade e buscou tecer um conceito de identidade brasileira em que a diversidade constituiu-se como qualidade e não como entrave para o desenvolvimento. Afirmando que não se

podia falar em “civilização” mas sim em “civilizações”, Mário de Andrade propõe um abasileiramento da nossa gente, que devia deixar de imitar os costumes e modas europeias para criar seu próprio *ethos*, afirmando as especificidades culturais locais:

Os tupis nas suas tabas eram mais civilizados que nós nas nossas casas de Belo Horizonte e São Paulo. Por uma simples razão: não há civilização. Há civilizações. (...) Nós só seremos civilizados em relação às civilizações o dia em que criarmos o ideal, a orientação brasileira. Então passaremos de fase do mimetismo, pra fase da criação. E então seremos universais, porque nacionais. (ANDRADE, 1982, p. 15).

Mário de Andrade fez duas longas viagens, no final da década de 1920. A primeira para o Norte passando pelo Nordeste, em 1927, que denominou como “Viagens pelo Amazonas até o Peru, pelo Madeira até a Bolívia e por Marajó até dizer chega”. A segunda, “Viagem etnográfica”, foi feita em 1928, pelo Nordeste. Registrou as expedições em um diário que viria a ser publicado em formato de livro em 1976, 31 anos após a sua morte. Esses apontamentos revelam as suas reflexões sobre a identidade nacional, sobre o ato de viajar, sobre a percepção do “outro”, brasileiro como ele, porém tão diferente da sua realidade de intelectual urbano do século XX. Uma perspectiva que une registro de viagem, ficção e humor marca o tom do seu texto no livro “O Turista Aprendiz”.

**Figura 1** – Mapa da rota da primeira viagem de Mário de Andrade pelo Norte e Nordeste, em 1927.



Fonte: O Turista Aprendiz, Iphan, 2015, página 395.

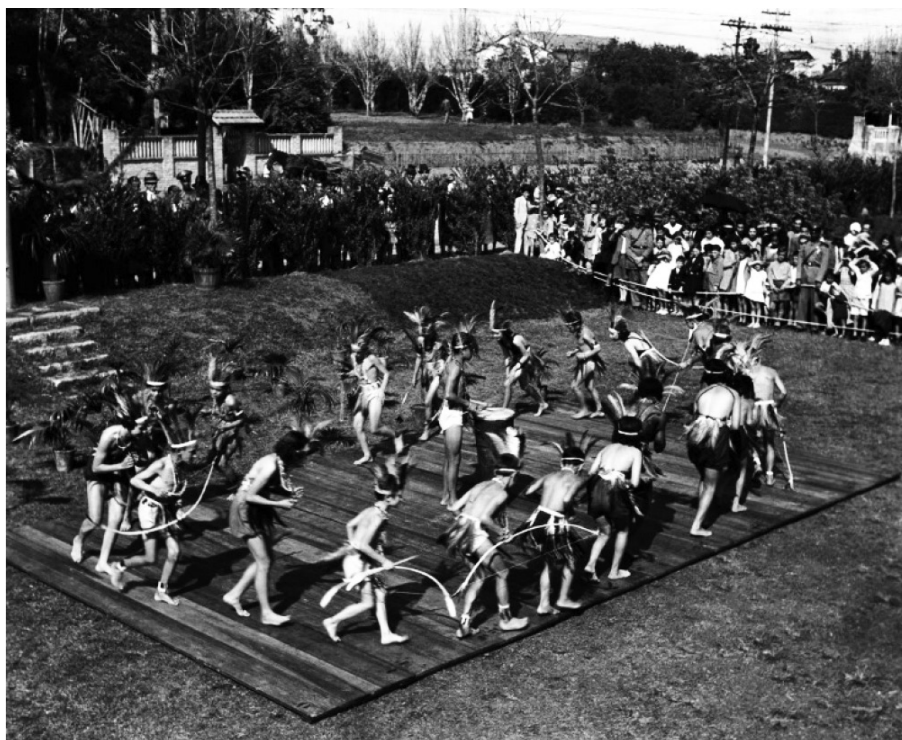
Após construir seu conceito de identidade brasileira de forma lúdica e inventiva no referido livro, o intelectual concebeu um projeto educacional em que considerou a criança como produtora de cultura, baseando-se na diversidade cultural do Brasil.

## Os Parques Infantis

O projeto dos Parques Infantis era composto por um viés assistencialista mas também por uma linha educativa e ousada. Em terrenos públicos, pequenas edificações construídas em amplos espaços abertos contavam com pátio, piscina, tanque de areia, apa-

relhos para ginástica, salas de atividades (ABDANUR, 1994, p.268). Estes espaços recebiam gratuitamente crianças de 3 a 12 anos, que eram estimuladas a participar de atividades artísticas inspiradas em diversas manifestações culturais do Brasil, além de receberem assistência de saúde e alimentação. Cada unidade tinha capacidade para 400 pessoas. Os Parques eram frequentadas principalmente por filhos de operários residentes na capital paulista.

**Figura 2** – Benedito Junqueira Duarte, Dança indígena na festa de inauguração do Parque Infantil de Santo Amaro, Ceci e Peri, 1938.



Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/mario-de-andrade/exercicio-cotidiano-de-vida>

O escritor e jornalista do *Jornal do Commercio*, de Recife, Waldemar de Oliveira, ex-chefe de Higiene Escolar da capital pernambucana, registrou da seguinte forma suas impressões sobre os Parques Infantis paulistanos, em texto publicado na *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo* (1937):

[...] uma obra sem similar na América do Sul [...]. Não são os parques de ginástica de Buenos Aires, muito menos os rincones de Montevideú [...]. entre esse serviço e o escolar, nenhum traço de conexão. São duas coisas inteiramente independentes. O Parque está, assim aberto para qualquer criança que lhe queira transpor as portas acolhedoras [...] Num amplo salão, realizam-se, de vez em quando, ligeiras sessões artísticas em que se toca, se dança, se representa. A um canto, vejo uma Nau Catarineta em miniatura; já serviu a um bailado infantil. Perto, um sapateador expõe a dois ou três guris os segredos de sua arte [...]. Há guris de quatro anos, meninos de oito anos, meninas de dez anos com “maillots” próprios da idade. Uma algazarra infernal. (OLIVEIRA. In: FARIA, 1999, p.126).

Os Parques Infantis idealizados por Mário de Andrade e implementados a partir de 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (FARIA, 1999, p. 61). Porém, a proposta destes espaços públicos, que funcionavam em tempo integral, não era escolarizante. As crianças não eram separadas em classes por idade. No espaço dos parques, tinham a oportunidade de conviver com a natureza, autonomia para brincar e socializar, expressar-se artisticamente (escultura, pintura, recorte, música, dança, teatro) e vivenciar a diversidade cultural brasileira. Os três objetivos destes espaços podiam ser definidos como: educar, assistir e recrear.

Os registros visuais deste projeto pedagógico foram produzidos em sua maioria pelo fotógrafo Benedito Junqueira Duarte, que foi o primeiro fotógrafo-funcionário a atuar na Prefeitura de São Paulo. Benedito fez mais de 300 fotografias sobre os Parques Infantis, durante a década de 1930. Destas, 64 foram reunidas no álbum *Parques Infantis*, organizado pela Prefeitura de São Paulo com o intuito de registrar e difundir este projeto.

**Figura 3** – Benedito Junqueira Duarte, Parque Infantil Pedro I, 1937.



Fonte: <http://colecaopirellimasp.art.br/autores/135/obra/479>

**Figura 4** – Benedito Junqueira Duarte, Vista da plateia de uma peça de teatro no Parque Infantil da Lapa, 1937.



Fonte: <http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/mario-de-andrade/exercicio-cotidiano-de-vida/>

A arte tinha um papel central nas atividades dos Parques. Mário de Andrade teve grande interesse pelas artes em geral e coletou ao longo de sua vida cantigas e lendas do Norte e Nordeste, além de ter sido crítico de arte. Em impressos, escreveu sobre os mais diversos campos artísticos: literatura, música e cinema de animação. Em carta escrita para Henriqueta Lisboa, na década de 1940, afirmava: “Você já pensou que a arte, como a religião, como a política, a medicina ou a eletricidade, é uma ocupação, uma realização cotidiana? Mas afirmo, se faço arte é no exercício de um direito de vida.” (GOBBI, 2013).



Além de “um direito de vida”, a arte para Mário de Andrade estava estreitamente ligada à coletividade, sendo uma “expressão interessada da sociedade” (ANDRADE, 1972, p. 252). Produzir beleza não deveria ser a única finalidade da arte, que deveria principalmente exercer uma função social. Segundo o autor:

[...] arte não se resume a altares raros de criadores genialíssimos. Não foi no Egito, não foi na Idade Média, não o foi na Índia nem no Islam. Talvez não o seja, para maior felicidade nossa, na Idade Novíssima que se anuncia. A arte é muito mais larga, humana e generosa do que a idolatria dos gênios incondicionais. Ela é principalmente comum. (ANDRADE, 1963, p. 417).

O próprio escritor participou da capacitação dos professores que trabalharam nos parques e algumas das principais instruções de conduta eram não moralizar as histórias folclóricas e não interferir quando as crianças estivessem desenhando (GOBBI, 2013). O fazer artístico era estimulado junto com a fruição do jogo e da brincadeira, práticas de identidade, que não estavam vinculadas ao mundo do trabalho. Em espaços amplos, a interação autônoma entre as crianças era estimulada, além do contato com tradições populares diversas. A ideia era propor aos participantes um processo artístico de autonomia e diversão, de ócio criativo, uma prática “macunaímica” (KUHLMANN JÚNIOR, 2002, p. 15).

O conceito de brincar pode ser analisado sob uma perspectiva teórica. Segundo Maturana e Verden-Zöllner, o ato está centrado na fruição do presente:

O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade. Nós adultos, em geral não brincamos, e frequente-

mente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente. (MATURANA e VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 234).

## A criança para Mário de Andrade

Mário de Andrade concebia a criança como um ser sensível, maleável e que utiliza indiferentemente todos os meios de expressão artística. Esta concepção coaduna-se com a proposta pedagógica dos Parques Infantis e reverbera uma noção de infância compartilhada por pensadores contemporâneos a ele, como o psicólogo russo Lev Vigotski (1896-1934). Ambos concebiam a ideia da criança como um ser inventivo, produtor de cultura, com autonomia cultural, portador de direitos.

Segundo Mário de Andrade:

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela inda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais tendências muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente. (ANDRADE, 1929, p.82).

Lev Vigotski, psicólogo russo que dedicou sua vida a estudar o comportamento infantil, abordou o tema da brincadeira em seus livros, conferindo a ela um status semelhante ao ensino-aprendizado, na relação de interdependência com o desenvolvimento (VASCONCELOS, 2015, p. 150). Em contraposição, na história da escola brasileira, de forma geral, a brincadeira usualmente é entendida como tempo não produtivo. Quando está incluída no currículo, é muito comum a tentativa dar a ela um sentido prático e utilitário.

Essa proposta de incluir a brincadeira como atividade nos Parques Infantis relaciona-se com o tom do registro sobre as viagens de Mário de Andrade, presente no seu diário “O Turista Aprendiz”.

**Figura 5** – Fotografia de Mário de Andrade, feita durante em sua viagem para a Amazônia. Alto Solimões, 17 de junho de 1927.



Fonte: CD-ROM – Os Diários do Fotógrafo. Contido no livro “O Turista Aprendiz”, Iphan, 2015.

A forma como o autor descreve suas experiências pelo interior do Brasil revela uma profunda ênfase na subjetividade, em sua própria vivência na interação com o “outro”, em que a alteridade está sempre em jogo. Como nestes dois trechos:

Nesta noite provei sorvete de graviola. Esquisito... a graviola tem gosto de graviola mesmo, isso é incontestável, mas não é um sabor perfeitamente independente. É antes uma imagem, uma metáfora, uma síntese apressada. É a imagem de todas essas ervas, frutas condimentares que, insistindo são profundamente enjoativas. Não chega a ser ruim, mas irrita. Aliás, o guaraná daqui, pelo menos o que provei, tem um gosto vazio, fica-se na mesma. (ANDRADE, 2015, p. 94).

Aqui, falam sempre jogar “n’ água”. Nós lá no sul falamos jogar “no lixo”, jogar “na rua”. É natural. Aqui a criançada vive n’água, cada um tem o seu casquinho, todos molhados. No sul, nem bem o filho chega perto do lavatorinho, a mãe logo se assusta:

– Menino! você se molha!

Imagino as mães por aqui, quando os filhos brincam com terra, ao sol, gritando logo:

– Menino! você se enxuga! (ANDRADE, 2015, p. 148).

Esta curiosidade e abertura em relação ao outro relaciona-se com a ênfase dada à brincadeira nos Parques Infantis. Por envolver sociabilidade, deslocamento de contexto e co-construção de experiências, a brincadeira infantil permite a criação de novos sentidos pessoais e significados compartilhados. Esta reflexão sobre o lugar da brincadeira na educação pode ser enriquecida tendo em vista a distinção entre sentido e significado na linguagem verbal, segundo Vigotski. Para o autor, o sentido de uma palavra predomina sobre o

seu significado, tendo como base a perspectiva do psicólogo francês F. Pauhlan:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (VIGOTSKI, 2008, p. 181).

Baseado nesta definição, percebe-se que o sentido é muito mais amplo do que o significado, pois relaciona-se com a subjetividade e a bagagem de experiências vivenciadas pelo sujeito. Segundo Namura (2003, p. 185), “o sentido de uma palavra nunca é completo, é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência”.

Nos Parques Infantis, através de múltiplas atividades lúdico-culturais, percebe-se a busca de desenvolver a singularidade de cada criança. Estimular a produção de desenhos infantis, como Mário de Andrade fez, foi estimular a expressão da subjetividade das crianças, pois acreditava que a educação passava também pelo desenvolvimento próprio e não somente pela padronização irrestrita. Neste contexto, as crianças foram consideradas produtoras de cultura e não apenas consumidoras. Os desenhos também eram utilizados para traçar um panorama de quem eram aquelas crianças que frequentavam os Parques e foram guardados pelo escritor em seu acervo.

Mário de Andrade, em um trecho de sua obra “O Turista Aprendiz”, discordando da comparação feita entre os desenhos de Cicero Dias, pintor modernista brasileiro, e desenhos infantis, escreve:

Criança é vida, da mesma forma que manga ou tico-tico. Anão é “fenômeno” no sentido popular da palavra. [...] Já falei uma vez e repito: se uma vez por outra a criança desenha uma obra-prima isso é acaso raro. No geral os desenhos infantis sob o ponto de vista da arte são perfeitamente idiotas e nos interessam por valores que nada têm de plásticos e estéticos. (ANDRADE, 2015, p. 251).

Estes outros valores – que não são de natureza plásticas ou estéticas – possivelmente foram trabalhados nas atividades e propostas dos Parques Infantis. E talvez buscavam dialogar com o “sentido”, com a subjetividade das crianças, mais do que capacitar habilidades mais visíveis e concretas, sedimentadas no significado.

Em “O Turista Aprendiz”, a descrição dos costumes, músicas e festejos estão entremeadas por devaneios e invenções do escritor. Mário de Andrade, em uma passagem, descreve uma tribo indígena que comunica-se através de notas musicais, ao invés de palavras. Trata-se da tribo dos “índios dó-mi-sol”. Ao longo da obra, o registro da “colheita” de material de campo é feito de maneira poética, mas também com cunho científico. De forma análoga, nos Parques Infantis, as subjetividades das crianças eram valorizadas e estimuladas, sem omitir uma abordagem científica, expressa principalmente no cuidado com a alimentação e nos procedimentos médico-sanitários realizados nos Parques.

Em outro trecho do livro “O Turista Aprendiz”, ao abordar o tema da “tradição”, o autor estabelece um contraponto que nos ajuda a compreender as ideais que reverberam em sua proposta pedagógica:

Dizem que sou modernista e... paciência! O certo é que jamais neguei as tradições brasileiras, as estudo e procuro continuar a meu modo dentro delas. É incontestável que Gregório de Matos, Dirceu, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Euclides da Cunha, Machado de Assis, Bilac ou Vicente de Carvalho são mestres que dirigem a minha literatura. Eu os imito. O que a gente carece é distinguir tradição e tradição. Tem tradições móveis e tradições imóveis. Aquelas são úteis, têm importância enorme, a gente as deve conservar talqualmente estão porque elas se transformam pelo simples fato da mobilidade que têm. Assim por exemplo a cantiga, a poesia, a dança populares.

As tradições imóveis não evoluem por si mesmas. Na infinita maioria dos casos são prejudiciais. Algumas são perfeitamente ridículas que nem a “carroça” do rei da Inglaterra. Destas a gente só pode aproveitar o espírito, a psicologia e não a forma objetiva. (ANDRADE, 2015, p. 297).

Ao defender as tradições móveis, Mario valoriza a subjetividade humana, que modifica, interage, molda, subtrai e adiciona. Não é por acaso seu interesse por cultura popular, e grande parte do seu trabalho como pesquisador foi colher cantigas e tradições do interior do Brasil, registrá-las e difundí-las. Estas tradições móveis – a cantiga, a poesia, as danças populares – são práticas de identidade. Podem ser ressignificadas a todo instante e estão ao alcance dos cidadãos comuns, como a brincadeira e a cultura popular estavam ao alcance das crianças paulistanas nos Parques Infantis.

Ao estimular a produção artística de crianças da capital paulista, Mário de Andrade realizava metaforicamente sua intenção de “afirmação do nacional”, do elemento “local” para construção da identidade brasileira. Nada mais natural do que começar pelas

crianças esse trabalho de abasileiramento da cultura nacional. Em carta para Carlos Drummond de Andrade, sem data, Mário escreve:

Você faça um esforcinho para abasileirar-se. Depois se acostuma, não repara mais nisso e é brasileiro sem querer. Ou ao menos se não formos nós já completamente brasileiros, as outras gerações que virão, paulatinamente desenvolvendo o nosso trabalho, hão de levar enfim esta terra à sua civilização. Como você vê eu formulo votos, tenho esperança sem vergonha nenhuma. Tenho grande orgulho disso. Rio de todas as civilizações, porque já tenho a minha pessoal. (ANDRADE, 1982, p. 16).

Esta política pública de educação, voltada para filhos de operários, trouxe para a capital de São Paulo os festejos, costumes e músicas que Mário de Andrade vivenciou e colheu no Norte e Nordeste. Em um momento em que a identidade nacional estava no centro dos debates, propiciou um encontro – subjetivo, específico, particular – de identidades brasileiras que pouco interagem entre si. Ao assimilar a brincadeira e a produção artística infantil nas atividades dos Parques Infantis, trouxe para o campo da educação esta perspectiva “móvel”, “maleável”, baseada na curiosidade e no interesse pelo outro, que relaciona-se com seu devir de viajante registrado no livro “O Turista Aprendiz”.

### **Nacionalismo universalista**

A concepção de Mário de Andrade sobre o conceito de “tradição”, longe de ser conservadora, pode ser melhor compreendida através deste trecho de autoria de um contemporâneo seu, o artista italiano Bruno Munari (1907-1998), no livro intitulado “Fantasia”:



A cultura popular é uma manifestação contínua de fantasia, criatividade e invenção. Os valores objetivos destas atividades são acumulados naquilo que se chama tradição, técnica ou arte, como se queira. E estes valores são continuamente aferidos por outros actos de fantasia e de criatividade e, portanto, substituídos quando se mostram ultrapassados. Assim, a tradição é a soma, em contínua transformação, dos valores objetivos úteis para as pessoas. Limitar-se a repetir um valor, sem fantasia, não significa continuar a tradição, mas travá-la, fazê-la morrer. A tradição é a soma dos valores objetivos da colectividade e a colectividade deve renovar-se continuamente, se não quiser depauperar-se. (MUNARI, 1997, p. 39).

Esta renovação a que se refere o trecho foi buscada incessantemente por Mário de Andrade, em suas viagens e em seu projeto pedagógico. Talvez seja a chave para a compreensão da sua atuação tanto na arte como na política brasileira. Renovação do olhar sobre o Brasil em seu devir de viajante, renovação da visão sobre crianças e educação, através dos Parques Infantis, renovação sobre a concepção do que é ser brasileiro, através do seu trabalho de escritor, de artista, de político.

Nas correspondências entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, entre 1924 e 1945, reunidas no livro “A lição do amigo” (1982), pode-se atestar a preocupação do escritor em inserir o Brasil no conjunto das nações civilizadas. “O que nós todos queremos (o que pelo menos imagino que todos queiram) é obrigar este velho e imoralíssimo Brasil dos nossos dias a incorporar-se ao movimento universal das ideias.” (ANDRADE, 1982, p. 14).

Esta inserção, a exemplo dos escritores românticos europeus, foi buscada aonde acreditava-se residir a essência de uma nação: nas camadas populares. Cantos, danças e costumes populares fo-

ram revisitados e ressignificados, constituindo-se a base para moldar a ideia de identidade brasileira.

A Semana de Arte Moderna, ocorrida em 1922 reuniu artistas como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti. Diferentes representantes de campos artísticos como a literatura e as artes plásticas manifestaram o intuito de produzir uma arte com traços nacionais. A Semana de 22 também pode ser encarada como marco do despertar de uma consciência funcional da inteligência brasileira (CANDIDO, 2008, p. 84).

No início do século XX, o mundo vivia os horrores da primeira grande guerra (1914-1918) e as discussões sobre nacionalismo e universalismo estavam em foco. Em suas cartas para o amigo e também escritor Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade refletiu sobre as diferentes concepções do termo “nacionalismo”:

O que há é mau nacionalismo: o Brasil pros brasileiros – ou regionalismo exótico. Nacionalismo quer simplesmente dizer: ser nacional. O que mais simplesmente ainda significa: Ser. Ninguém que seja verdadeiramente, isto é, viva, se relacione com o seu passado, com as suas necessidades imediatas práticas e espirituais, se relacione com o meio e com a terra, com a família, etc., ninguém que seja verdadeiramente deixará de ser nacional. O despaisamento provocado pela educação em livros estrangeiros, contaminação de costumes estrangeiros por causa da ingênita macaqueação que existe sempre nos seres primitivos, ainda, por causa da leitura demasiadamente pormenorizada não das obras-primas universais dum outro povo, mas das suas obras menores. particulares, nacionais, esse despaisamento é mais ou menos fatal, não há dúvida num país primitivo e de pequena tradição como o nosso. pois é preciso desprimitivar o país, acentuar a tradição, prolongá-la, engrandecê-la.

[...]

De que maneira nós podemos concorrer pra grandeza da humanidade? É sendo franceses ou alemães? Não, porque isso já está na civilização. O nosso contingente tem de ser brasileiro. O dia em que nós formos inteiramente brasileiros e só brasileiros a humanidade estará rica de mais uma raça, rica duma nova combinação de qualidades humanas. As raças são acordes musicais. Um é elegante, discreto, cético. Outro é lírico, sentimental, místico e desordenado. Outro é áspero, sensual, cheio de lambanças. Outro é tímido, humorista e hipócrita. Quando realizarmos o nosso acorde, então seremos usados na harmonia da civilização. Me compreende bem? (ANDRADE, 1982, p. 14-15).

Acentuar a tradição significava conhecê-la e interagir com ela, as tais tradições móveis já mencionadas. Para Mário de Andrade, parece que o nacionalismo não devia ser visto como uma barreira mas, pelo contrário, como uma ponte para adentrar no conjunto das nações civilizadas do mundo. Enquanto o Brasil não encontrasse a sua própria identidade e continuasse a “macaquear” costumes de outros países, não seria aceito nesse conjunto, não seria “usado na harmonia da civilização”. Os conceitos de civilização e identidade aparecem aí relacionados e a busca pela identidade nacional será direcionada para o interior do país mirando o reconhecimento das “tradições móveis”: festas, músicas, danças, manifestações artísticas em geral.

As duas viagens feitas por Mário de Andrade no final da década de 1920, narradas no livro “O Turista Aprendiz”, são parte fundamental desta pesquisa em busca da identidade brasileira. No texto, carregado de análises etnológicas, aparece clara a busca de reunir traços que nos caracterizem enquanto “povo brasileiro”. Podemos ver um esboço desta síntese no trecho a seguir:

Não achava o caboclo amazonense com instinto religioso não. Era no geral indiferente e carecia trata-lo com muito cuidado, senão se arredava da missa. [...] Farinha um pouco, cachaça muito e está feliz. Tem filho à beça. E não carece de nada mais. Mais feliz que vocês, civilizados. Mas alguns têm umas festas horríveis. [...] Mas certas “classes” de caboclos têm uma festa, por exemplo, chamada de Moça Nova (olhei pras meninas me rindo), que nem se descreve! (ANDRADE, 2015, p. 114).

Outras pistas sobre o que seria e onde encontrar esta “identidade nacional”, podem ser encontradas neste outro trecho do mesmo livro:

Não sei, quero resumir minhas impressões desta viagem litorânea por Nordeste e Norte do Brasil, não consigo bem, estou um bocado aturdido, maravilhado, mas não sei... Há uma espécie de sensação ficada de insuficiência, de sarapatinação, que me estraga todo o europeu cinzento e bem arranjadinho que ainda tenho dentro de mim. Por enquanto, o que mais me parece é que tanto a natureza como a vida destes lugares foram feitos muito às pressas, com excesso de castro-alves. E esta pré-noção invencível, mas invencível, de que o Brasil, em vez de se utilizar da África e da Índia que teve em si, desperdiçou-as, enfeitando com elas apenas a sua fisionomia, suas epidermes, sambas, maracatus, trajes, cores, vocabulários, quitutes... E deixou-se ficar, por dentro, justamente naquilo que, pelo clima, pela raça, alimentação, tudo, não poderá nunca ser, mas apenas macaquear, a Europa. Nos orgulhamos de ser o único grande (grande?) país civilizado tropical... Isso é o nosso defeito, a nossa impotência. Devíamos pensar, sentir como indianos, chins, gente do Benin, de Java... Talvez então pudéssemos criar cultura e civilização próprias.

Pelo menos seríamos mais nós, tenho certeza. (ANDRADE, 2015, p. 67).

Sua preocupação em consolidar as bases de uma língua “brasileira”, que se diferenciava na grafia e na pronúncia do português de Portugal inserem-se neste plano de afirmação de um *ethos* nacional. A “Gramatiquinha da Fala Brasileira”, por exemplo, foi um livro inacabado do escritor, que buscava sistematizar normas e regras gramaticais da fala brasileira.

É importante frisar que esta busca, por “sermos mais nós”, foi preocupação de toda uma geração da primeira metade do século XX, e não apenas de Mário de Andrade. Neste contexto, o fazer artístico configurava-se como ferramenta primordial na pesquisa em direção à “brasilidade”. A rede de sociabilidade de Mário de Andrade era formada por nomes como Gustavo Capanema, Paulo Duarte, Fábio Prado, Luis da Câmara Cascudo, Ascenso Ferreira, Carlos Drummond de Andrade. Todos envolvidos ou com arte ou com política ou com arte e política.

A importância da coletividade foi sempre muito destacada pelo escritor, em livros, cartas, artigos de jornal. Ele cultivava o contato com muitos intelectuais pelo Brasil e correspondeu-se através de cartas com inúmeras pessoas ao longo de sua vida. Segundo Antonio Candido:

Se um jovem dos confins do Piauí lhe escrevesse, contando experiências literárias, chorando mágoas, pedindo conselhos ou simplesmente livros, Mário se absorvia totalmente no problema do moço desconhecido, pensava nele, imaginava soluções e lhe mandava uma resposta de dez páginas, a cuja leitura o rapazinho se sentia de repente dignificado, compreendido, consolado, estimulado ou socorrido. Tinha o culto da solidariedade humana, e só

se entenderá a sua obra levando isto em conta. Pode-se dizer que o esforço dominante da sua última fase consistiu em descobrir a maneira por que os seus escritos poderiam mais fácil e eficientemente servir. A publicação das cartas desse período mostrará o papel que teve na formação duma certa consciência funcional da inteligência brasileira. (CANDIDO, 2008, p. 83-84).

## Conclusão

Esta preocupação com a coletividade, com a solidariedade humana, relaciona-se ao fato de Mário de Andrade ter concentrado boa parte de suas pesquisas nas artes populares. Neste tipo de arte, geralmente a ideia de autor está diluída. O artista não é mais importante que a própria arte, ao contrário do que ocorria no século XX com as artes de maneira geral. Como diz Mário de Andrade na sua aula inaugural denominada “O artista e o artesão”, dos cursos de Filosofia e História da Arte do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, em 1938:

Há uma incongruência bem sutil em nosso tempo. Na história das artes, estamos num período que muito parece ter pesquisado e que, no entanto, é dos mais afirmativos, dos mais vaidosos, dos menos humildes diante da obra de arte. Há, por certo, em todos os artistas contemporâneos, uma desesperada, uma desapoderada vontade de acertar. Mas a inflação do individualismo, a inflação da estética experimental, a inflação do psicologismo, desnortearam o verdadeiro objeto da arte. Hoje, o objeto da arte não é mais a obra de arte, mas o artista. E não poderá haver maior engano. (ANDRADE, 1963, p.32).

Como já mencionado neste artigo, para Mário de Andrade a arte tinha uma função social e sua atuação como artista e político

foi de extrema importância para que os bens culturais simbólicos produzidos no Brasil pelas camadas populares fossem reconhecidos enquanto “marcas” da identidade nacional. Convidado por Gustavo Capanema, Mário de Andrade elaborou um anteprojeto em 1936 que deu origem ao SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), criado por decreto presidencial em 1937. O SPHAN foi posteriormente denominado IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), como o conhecemos até hoje. A arte nacional concebida como um patrimônio do país é, portanto, uma herança deixada por Mário de Andrade e por outros pensadores e políticos brasileiros, como Gustavo Capanema, Alceu Amoroso Lima e Rodrigo Melo Franco de Andrade.

Podemos analisar o trabalho do escritor através dos conceitos contidos no título deste artigo: viagem, educação e identidade. Seu olhar curioso, aberto, descontraído em relação ao outro é análogo ao olhar da criança e do viajante, para os quais a novidade é vista com entusiasmo como uma oportunidade de aprendizado. O próprio título do seu livro “O Turista Aprendiz” estabelece esta relação entre viagem e educação; um turista que aprende. Ao longo de sua vida, Mário de Andrade viajou diversas vezes pelo Brasil com um olhar etnográfico, de pesquisa. Chama a atenção em sua biografia o fato de que o prestigiado escritor nunca tenha visitado a Europa.

É possível verificar pontos de contato entre a maneira que Mário de Andrade relatou suas experiências de viajante pelo Brasil no livro “O Turista Aprendiz” e as características do seu projeto “Parques Infantis”, implementado na década de 1930 na cidade de São Paulo. São eles: ênfase na coletividade, no sensorial, no imaginário, na diversidade e valorização da arte como prática de identidade. É simbólico que tenha elaborado um projeto educacional

com foco em crianças de 3 a 12 anos, em sua maioria filhos de operários residentes na capital paulista. E podemos entender este projeto pedagógico como um esforço para a consolidação da ideia de identidade brasileira entre as crianças e jovens.

Mário de Andrade encara a identidade brasileira justamente como uma “criança”, “maleável”, “em formação”, se comparada às identidades nacionais dos países europeus, por exemplo. O Brasil, portanto, país jovem em termos de tradições e marcas culturais próprias, devia se abraçar através das gerações mais novas.

Pode-se perceber que o direcionamento pedagógico do projeto “Parques Infantis” assume as subjetividades das crianças como matéria-prima formadora desta ideia de identidade brasileira. Os desenhos infantis produzidos nos Parques, por exemplo, continham os nomes, gêneros e nacionalidades dos autores. Mário de Andrade colecionou desenhos infantis ao longo de sua vida e chegou a reunir mais de 2 mil exemplares em seu acervo (GOBBI, 2013). Nas atividades dos Parques Infantis, o ato de desenhar não era apenas um exercício para ocupar o tempo das crianças enquanto os pais estavam no trabalho. Configurava-se em prática de identidade. A partir do desenvolvimento das individualidades, do estímulo à subjetividade das crianças, o coletivo desenvolveria-se, e a ideia de “ser brasileiro” tornaria-se mais palpável. Tal qual no texto do livro “O Turista Aprendiz”, Mário de Andrade valoriza a fantasia e a subjetividade na construção da identidade brasileira.

## Referências

ABDANUR, Elizabeth. Parques infantis de Mário de Andrade. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 36, p. 263-270, 1994.



ANDRADE, Mário de. *A Lição do Amigo: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982.

ANDRADE, Mário de. *Aspectos da literatura brasileira*. São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1972.

ANDRADE, Mário de. *Compêndio da História da Música*. São Paulo: Chirato, 1929.

ANDRADE, Mário de. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1963.

ANDRADE, Mário de. *O Turista Aprendiz; edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Telê Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo; Leandro Raniero Fernandes, colaborador*. Brasília: Iphan, 2015.

CANDIDO, Antonio. *O Observador Literário*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

FARIA, Ana Lucia G. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Unicamp/Cortez, 1999.

GOBBI, Márcia; RUBINO, Silvana; VALENTINI, Luísa. *Mário de Andrade e os Parques Infantis*. São Paulo: Itaú Cultural, 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Prefácio In: FARIA, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, p.9-15, 2002.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MUNARI, Bruno. Fantasia. Lisboa: Edições 70, 1997.

NAMURA, M<sup>a</sup> R. O sentido do sentido em Vigotski: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács. Tese de Doutora da Pontifícia Universidade Católica/SP, 2003.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SANTOS, Núbia Csaper in LEITE, Miriam S; GABRIEL, Carmem Teresa (org). Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2015.

VIGOSTKY, L. S. A construção do Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**Recebido em:** 15.08.2017

**Aceito em:** 18.08.2018

## BIOGRAFIA DE UMA PROSTITUTA QUE VIROU EDUCADORA

### **MAYARA ALVES DE CASTRO**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC Professora do Município de Fortaleza. E-mail: mayaracastro22@gmail.com

### **JOSÉ GERARDO VASCONCELOS**

Pós-doutor em História da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Doutor em Sociologia (UFC). Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME). E-mail: gerardo.vasconcelos@bol.com.br

ARTIGO RETIRADO  
POR SOLICITAÇÃO  
DOS AUTORES.

















































































# A ERA VARGAS E A SEGUNDA REPÚBLICA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

## RODRIGO REGERT

Licenciado em Filosofia. Mestre em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Mestre em Educação pela Universidad Tecnologica Intercontinental (UTIC). Docente da UNIARP. E-mail: [regert.rodrigo@gmail.com](mailto:regert.rodrigo@gmail.com).

## JOEL HAROLDO BAADE

Doutor. Docente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Financiada pelo Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). E-mail: [baadejoel@gmail.com](mailto:baadejoel@gmail.com).

## RESUMO

Política, desenvolvimento e educação são termos muito próximos e estão inteiramente relacionados, por isso entendê-los dentro do contexto histórico brasileiro é essencial para reflexões sobre a problemática do desenvolvimento. Baseado nisso, o presente artigo procura compreender o desenvolvimento político, as ideias desenvolvimentistas e o desenvolvimento da educação no Brasil na Era Vargas e na Segunda República. A pesquisa utilizou-se do método descritivo e o seu procedimento técnico se deu de forma bibliográfica. Concluiu-se que o país durante a Era Vargas viveu um período contraditório, pois mesmo se mantendo no poder por meio de um Golpe Militar, seu governo era populista. Da mesma forma, na Segunda República, predominou a ideia populista de governo, ou seja, a relação governo e população era uma relação direta que buscava legitimar as formas de governança públicas. No aspecto educacional, em ambos os períodos, a educação estava a serviço dos modelos desenvolvimentistas implantados nos respectivos governos.

**Palavras-chave:** Era Vargas. Segunda República. Política. Desenvolvimento. Educação.



# *THE VARGAS ERA AND THE SECOND REPUBLIC: SOME REFLECTIONS ON BRAZILIAN HISTORY OF EDUCATION*

## **ABSTRACT**

Politics, development and education are terms which are very close and are completely related. That is why it is essential to understand them within the Brazilian historical context for reflections on the problem of development. This way, this article seeks to understand the political development, the developmentalist ideas and the development of education in Brazil in the Vargas Era and in the Second Republic. The research has a descriptive approach whose technical procedure was the bibliographic analyses. The conclusion highlights that Brazil lived a contradictory period during the Vargas Era, since, even though it maintained power through a Military Coup, its government was populist. In the same way, in the Second Republic, the populist idea of government predominated, that is, the relationship between the government and the population was a direct one which sought to legitimate public management ways. In the educational aspect, in both periods, education was at the service of developmentalist aspects determined by respective governments.

**Keywords:** Vargas Era. Second Republic. Politics. Development. Education.

# *LA ERA VARGAS Y LA SEGUNDA REPÚBLICA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL*

## **RESUMEN**

Política, desarrollo y educación son términos muy próximos y están enteramente relacionados, por eso entenderlos en el contexto histórico brasileiro es esencial para reflexiones sobre la problemática del desarrollo. Basado en eso, ese artículo busca comprender el desarrollo político, las ideas desarrollistas y el

desarrollo de la educación en Brasil en la Era Vargas y en la Segunda República. La investigación se utilizó del método descriptivo y su procedimiento técnico fue el bibliográfico. Se concluyó que el país, durante la Era Vargas vivió un periodo contradictorio, pues mismo se manteniendo en el poder por medio de un Golpe Militar, su gobierno era populista. Así mismo, en la Segunda República, predominó la idea populista de gobierno, o sea, la relación gobierno y población era una directa, que buscaba legitimar las formas de gobernanza públicas. En el aspecto educacional, en ambos los períodos, la educación estaba al servicio de los modelos desarrollistas implantados en los respectivos gobiernos.

**Palabras-clave:** Era Vargas. Segunda República. Política. Desarrollo. Educación.

## Introdução

A história do Brasil no âmbito político, desenvolvimentista e educacional passando por vários períodos como o Brasil Colonial o Primeiro Reinado o período da Regência o Segundo Reinado e a Primeira República ou República Velha que vai até 1930 onde inicia-se a Era Vargas.

A Era Vargas se estende até o ano de 1945 onde inicia-se a Segunda República que foi encerrada em 1964 com o início da Ditadura Militar. Muitas disputas pelo governo brasileiro ocorreram e cada vencedor implantou a sua maneira política de governar bem como a ideia desenvolvimentista e o papel da educação nesse processo.

Baseado nesse princípio fazer um estudo para entender como se deu o desdobramento no âmbito político e desenvolvimentista desde a Era Vargas até o final da Segunda República é de suma importância para a compreensão do processo educacional do Brasil.

Nesse sentido o presente artigo tem o objetivo de caracterizar o desdobramento político, as ideias desenvolvimentistas e a educação correspondente na Era Vargas e na Segunda República.

Para isso, no aspecto metodológico o artigo utilizou-se da pesquisa básica, o seu método foi descritivo e o procedimento técnico ocorreu de forma bibliográfica.

## **Era Vargas**

A Era Vargas é um período que vai do ano 1930 até 1945. Vargas assume a presidência da república de forma provisória por ser um dos principais líderes contra a República Velha onde no ano de 1934 foi eleito pelos constituintes e deveria governar até 1938, no entanto em 1937 com a criação do Estado Novo e com o apoio dos militares ficou no poder até 1945 (FAUSTO, 2002).

## **O desenvolvimento político na Era Vargas**

A formação do Estado Novo e o seu desenvolvimento político se deu no período entre 1930 e 1945, concretizando-se no ano de 1937. Esse período também foi conhecido como a Era Vargas.

Durante a década de 1920 diversos fatores se conjugaram para acelerar o declínio da República Velha. Os levantes militares tenentistas, o fim da política do café-com-leite, o agrupamento das oligarquias dissidentes na Aliança Liberal e o colapso da economia cafeeira foram alguns dos fatores que criaram as condições para a revolução de 1930, que assinalou o fim da República Velha e o início da Era Vargas (COSTA; MELLO, 1999, p. 284).

O governo de Vargas inicia-se no ano de 1930 com uma vitória da Revolução. Coube a ele, principal líder, assumir a chefia do Governo Provisório, que durou até o ano de 1934 (MORAES, 2003).

A esse respeito, Seriacopi e Seriacopi (2005) mencionam que, em julho de 1934, Vargas foi eleito pelos constituintes para a Presi-

dência da República, pondo fim, assim, ao Governo Provisório. Seu mandato deveria ir até o ano de 1938, quando se escolheria, pelo voto livre e direto, um novo presidente.

Contudo, no ano de 1937, devido à criação do Estado Novo, através de um golpe de Estado e contando com o apoio dos militares e industriais, por meio de leis e decretos, o Presidente Vargas acabou governando até o ano de 1945 (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Assim, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o governo federal se viu obrigado a retomar o processo político-democrático e eleitoral. Então, o Presidente Vargas começou a organizar a candidatura de seu ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra (MORAES, 2003).

Convém, no entanto, ressaltar que o Presidente Vargas marcou sua primeira passagem no governo brasileiro pelo forte autoritarismo e ao mesmo tempo pela grande popularidade conquistada perante a sociedade brasileira (SILVA, 2013).

## A ideia desenvolvimentista

O governo de Vargas procurou modernizar as estruturas do Estado, implantando uma nova ordem política, social e econômica, inspirada no nacional-desenvolvimentismo (SILVA, 2013).

A política nacional-desenvolvimentista é uma política baseada na atuação efetiva do Estado, que centraliza praticamente todas as ações e, em contrapartida, investe maciçamente em infraestrutura, visando o aumento do crescimento econômico do país (FAUSTO, 2002).

Nesse sentido, sua característica mais marcante foi a passagem das oligarquias agrárias ao populismo, que se expandiu na

América Latina devido à grande crise de 1929<sup>1</sup>. Seriacopi e Seriacopi (2005, p. 466) entendem essa forma de governo conforme a definição:

Os novos governantes criticavam as antigas elites oligárquicas, os partidos políticos tradicionais e a influência norte-americana no continente. Dirigiam-se diretamente à população, sem depender da mediação dos partidos. Apresentavam-se como defensores do “povo”, que tratavam como massa homogênea, como se não houvesse em seu interior divisões de classe ou grupos distintos. Procuravam, dessa maneira, conquistar lealdade das camadas populares, manipulando-as de forma a evitar que elas se rebelassem.

Nestas condições, a ideia de desenvolvimento do governo Vargas foi fortemente marcada pelo papel que o Estado deveria exercer, com educação, saúde e cidadania, que trariam a industrialização, uma vez que as oligarquias agrárias não tinham nenhum compromisso com esses fatores (MORAES, 2003).

Por isso, o Estado passava a ter um papel central na fase de industrialização com a ideia de substituir as importações, para isso, era necessário desenvolver uma política segundo a qual se buscassem formas de aumentar a poupança para reforçar a capacidade de investimento (BRUM, 1990).

Além disso, a elite que assumia o poder nesse período passou a ter uma grande importância no que diz respeito à definição do papel do Estado, visando a industrialização que fora baseada na empresa nacional, que definia os investimentos em infraestrutura e produção de insumos básicos (BRUM, 1990).

---

<sup>1</sup> Foi uma crise de ordem financeira, que afetou todo o mundo, levando milhões de pessoas ao desemprego e ao desespero (FERNANDES, 2017).

## A educação na Era Vargas

Anterior ao ano de 1930, é possível afirmar que não existia praticamente nenhuma política educacional estatal, tendo em vista que somente neste ano surgiu o Ministério da Educação, criado por Vargas (FREITAG, 1980).

A esse respeito, Gadotti (2000) menciona que, para o Estado nacional-populista, a escola passou a representar a ideia de disseminação da nova ideologia desenvolvimentista. Devido a isso, no ano de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, do qual o primeiro ministro foi Francisco Campos. Campos criou o Conselho Nacional de Educação, que proporcionou o avanço da reforma do ensino secundário e o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Convém, no entanto, ressaltar que o Ministério da Educação do ministro Francisco Campos se efetivou por meio de seis decretos. São eles:

- 1 Decreto 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.
- 2 Decreto 19.851 – de 11 de abril de 1931:  
Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
- 3 Decreto 19.852 – de 11 de abril de 1931:  
Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- 4 Decreto 19.890 – de 18 de abril de 1931:  
Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
- 5 Decreto 20.158 – de 30 de junho de 1931:  
Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
- 6 Decreto 21.241 – de 14 de abril de 1932:  
Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 2013, p. 132).

Assim, pois, para o Presidente Vargas, a educação tinha um papel central. Com isso, o Presidente aderiu à ideia de que a educação não deveria mais ser laica e ter como princípio os ideais liberais, ou seja, ser gratuita e obrigatória para todo o ensino primário (GADOTTI, 2000).

Paradoxalmente, essa ideia era totalmente contra a concepção dominante na educação, representada pelo ensino oligárquico. No entanto, representantes eclesiásticos e liberais discutiam essa problemática, que só foi resolvida em 1934, quando foi garantida a hegemonia de sua concepção por meio da elaboração da Carta Constitucional (GADOTTI, 2000).

Igualmente, na nova Constituição de 1934, em seu artigo 153, o ensino religioso passou a ser facultativo e ministrado de acordo com os princípios religiosos da família do aluno (ROMANELLI, 2013).

Nesse mesmo período, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>2</sup>, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros que lideravam o movimento. A ideia estava voltada para a finalidade da educação que, de acordo com os educadores, deveria ser entendida conforme a filosofia de cada época, rompendo assim com a velha estrutura do serviço educacional (ROMANELLI, 2013).

Estabelece a nova Constituição de 34 (Art. 150a) a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis. São regulamentadas (também pela primeira vez) as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação,

<sup>2</sup> O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação (BOMENY, 2017).

os Estados e Municípios (Art. 156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino (Art. 150) (FREITAG, 1980, p. 50-51).

Em seguida, no ano de 1937, juntamente com a nova Constituição brasileira, surge o Estado Novo. Durante esse período, é importante ressaltar que na nova Constituição foi introduzido o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade de indústrias e sindicatos criarem escolas juntamente com a criação da disciplina de educação moral e cívica<sup>3</sup> (GADOTTI, 2000).

Igualmente, a Constituição de 1937, ao contrário da Constituição de 1934, deixou livre a educação, dando espaço à iniciativa individual e às associações ou pessoas coletivas, fossem elas públicas ou particulares (ROMANELLI, 2013, p. 155).

Contudo, a política implantada no Estado Novo não se limitava apenas à legislação e a sua implantação, mas sim à ideia de transformar todo o sistema educacional em um instrumento eficaz de manipulação das classes consideradas subalternas (FREITAG, 1980).

Desse modo, em 1942, Gustavo Capanema, ministro da educação, começa a reformular o ensino. As reformas passaram a ter o nome de Leis Orgânicas do Ensino e voltaram-se ao primário e ao ensino médio através de decretos entre os anos de 1942 e 1945 (ROMANELLI, 2013).

Eis os decretos básicos:

- 1 Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942;
  - Lei Orgânica do Ensino Industrial;

<sup>3</sup> A Reforma do ensino de 1º e 2º graus, que deu origem à Lei nº. 5.692/71, tinha sua razão de ser, de acordo com o Estado militar, no momento de desenvolvimento econômico vivido pelo país. Era necessário formar profissionais capazes de atender à demanda do mercado dentro do ideal de democracia imposto pelo Estado (ABREU; FILHO, 2006, p. 128).



- 2 Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942:
  - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
- 3 Decreto-lei 4.224, de 9 de abril de 1942:
  - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- 4 Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943:
  - Lei Orgânica do Ensino Comercial (ROMANELLI, 2013, p. 157).

Diante desses decretos implantados pelo ministro Capanema e ao fim da Era Vargas, a escola tornou-se um aparelho, cuja finalidade era a reprodução da mão-de-obra e da ideologia dominante, consolidando dessa forma a estrutura de classes (GADOTTI, 2000).

## A Segunda República

A Segunda República inicia no ano de 1946 e perdura até 1964, quando os militares assumiram o poder. Ela tem como ponto de partida o governo de Eurico Gaspar Dutra.

## O desenvolvimento na Segunda República

A Segunda República é o período que inicia no ano de 1946 e dura até o ano de 1964. Esse período é marcado por vários governos distintos, mas com um forte elo em comum, o populismo. O primeiro governo desse período foi o de Eurico Gaspar Dutra.

Antes de tudo, é importante recordar que, em fevereiro de 1945, o Presidente Vargas marcou as eleições presidenciais para dezembro do mesmo ano. No decorrer daquele ano, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a campanha à presidência da república começa a crescer e simultaneamente surgem novos partidos políticos.

Desse modo, o Presidente Vargas, por ser um bom estrategista político, patrocina a formação de dois partidos. O primeiro foi o Partido Social Democrático (PSD), que era porta-voz das oligarquias geradas pelos interventores getulistas. O segundo era o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sendo vinculado ao sindicalismo varguista (COSTA; MELLO, 1999).

A esse respeito, Costa e Mello (1999, p. 329) afirmam que a eleição teve três grandes candidatos, “A UDN apresentou como candidato a presidente da República o brigadeiro Eduardo Gomes; a coligação formada pelo PTB e pelo PSD, o general Eurico Gaspar Dutra; o PCB, Yedo Fiuza.” Devido a isso, é importante deixar claro que a sigla UDN se refere ao partido político da União Democrática Nacional, enquanto a sigla PCB se refere ao Partido Comunista Brasileiro.

No entanto, o candidato Eurico Gaspar Dutra, apoiado pelo Presidente Vargas e pelos partidos PTB e PSD, foi o grande vitorioso. Seu governo iniciou no ano de 1946 e se estendeu até janeiro de 1951.

A política econômica praticada pelo Presidente Dutra fez com que ocorresse a volta da inflação e houvesse perda do poder aquisitivo do salário mínimo. O povo, por sua vez, passou a se organizar, o que de certa forma obrigou o Presidente a tomar algumas medidas. Inicialmente o presidente rompeu com as relações diplomáticas da União Soviética e considerou o PSD, partido que havia apoiado nas eleições, como ilegal (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Convém, no entanto, ressaltar que essas medidas adotadas pelo Presidente Dutra fizeram com que houvesse uma rápida organização e crescimento do movimento operário e do Partido Comunista contra tais medidas. Esse crescimento atemorizava os empresários e o próprio governo, atingindo seu ápice em 1947, nas

eleições estaduais, nas quais os comunistas conseguiram eleger vinte e três deputados (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Diante dessa instabilidade política, ocorreram as eleições presidenciais no ano de 1950. Vargas, que havia sido candidato pelo PTB, venceu as eleições com 48,7% dos votos (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

A esta altura, Vargas, mesmo tendo saído vitorioso, carregava sobre si uma grande desconfiança por parte de seus opositores, tanto políticos quanto a imprensa, que temiam um novo golpe nos moldes do ocorrido em 1937, com o Estado Novo (MORAES, 2003).

Todavia, quando o Presidente Vargas assume o governo em 31 de janeiro de 1951, deixou claro que iria defender os interesses populares contra as ambições dos grandes empresários. O Presidente Vargas sofreu uma grande pressão das empresas estrangeiras, especialmente as norte-americanas e dos setores mais conservadores da sociedade que estavam submetidos ao capital estrangeiro (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005). Nestas condições, o Presidente não conseguiu defender os interesses populares, o que ocasionou um grande descontentamento da população, gerando muitas greves nesse período.

Ainda assim, em 1954, o Presidente, tentando amenizar as greves, aumentou em 100% o salário mínimo, o que acabou gerando um grande desconforto nos empresários e nos chefes militares, que eram liderados pelo deputado Carlos Lacerda, da UDN (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Além disso, ainda em 1954, Gregório Fortunato, chefe de segurança pessoal do Presidente Vargas, organizou um atentado contra Carlos Lacerda, seu principal opositor. No entanto, quem foi atingido mortalmente foi o major Rubem Vaz, o que acabou intensificando a crise já existente (MORAES, 2003).

As investigações sobre a morte do major Rubem Vaz iniciaram-se e todos queriam a renúncia de Vargas da Presidência, inclusive o Vice-presidente, Café Filho, mas ele não estava disposto a renunciar. Mesmo não tendo ligação direta com o atentado, a pressão foi tanta que, na manhã do dia 24 de agosto de 1954, o Presidente se suicidou, realizando seu último ato político (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Nos meses seguintes, o Brasil foi governado por três Presidentes. “O primeiro deles, Café Filho, Vice-presidente, que promoveu em outubro as eleições presidenciais, conforme previa a Constituição” (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005, p. 473).

Nesse período, quem venceu as eleições foi Juscelino Kubitschek (JK), candidato pelo PSD, e tendo como Vice João Goulart, do PTB. A posse de ambos estava marcada para janeiro de 1956 (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). Todavia os derrotados na eleição, Juarez Távora da UDN e Ademar de Barros do Partido Social Progressista (PSP) não queriam que a posse do Presidente JK ocorresse. Neste contexto, Café Filho se encontrou doente e acabou cedendo lugar ao segundo Presidente nesse período, Carlos Luz, que era o Presidente da Câmara e estava a favor dos candidatos da UDN e do PSP (MORAES, 2003).

Diante disso, o Presidente Carlos Luz tentou afastar do governo o ministro da Guerra, o general Lott. No entanto, Lott reagiu de forma imediata e legalista, destituindo-o do poder e dando posse ao terceiro Presidente nesse período, que era o responsável pelo Senado, Nereu Ramos, garantindo a posse do Presidente JK, conforme era prevista anteriormente para 31 de janeiro de 1956 (MORAES, 2003).

Como se pode observar, o JK assume o governo e passa a ser o sexto Presidente da Segunda República. Note-se que o país passa-

va por um período conturbado desde a morte do Presidente Vargas até JK assumir a Presidência. O país teve poucos avanços, porém, manter a legalidade da democracia, por si só, talvez tenha sido o avanço mais significativo nesse período conturbado.

Como se pode observar, o início do mandato do Presidente JK foi turbulento, porém, aos poucos, ele conseguiu se consolidar fortemente na presidência. Sua habilidade em conciliar os interesses mais conservadores e os populares, como o capital nacional e estrangeiro e o apoio do PSD e PTB, que era a base getulista, deu estabilidade econômica e política ao seu mandato (MORAES, 2003).

Assim, pois, desenvolveu-se o mandato do Presidente JK e, da mesma forma, ocorreu a eleição que elegeu Jânio Quadros, da UDN, para seu substituto. É importante ressaltar que Jânio era opositor do Presidente JK. Diga-se de passagem, que o principal opositor de Jânio Quadros foi o ministro da Guerra, general Henrique Teixeira Lott, que anteriormente havia assegurado de forma legítima o direito de JK assumir a presidência da república, mesmo sendo apoiado por ele e pelo PTB e PSD, acabou não vencendo as eleições (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Em suma, pela primeira vez, a UDN conseguiu vencer apoiando Jânio, que assumiu o cargo em 31 de janeiro de 1961. No entanto, o mesmo era pouco ligado a qualquer partido político e procurou governar de forma independente (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005). Convém ainda relatar que o Presidente Jânio era tão independente que, ao invés de apoiar o candidato a vice pela UDN, Milton Campos, ele apoiou João Goulart do PTB, mas, mesmo assim, a UDN precisava do Presidente Jânio, pois o seu perfil populista teria mais chances de vencer (COSTA; MELLO, 1999).

O país passava por uma grave crise financeira, que acabou levando o Presidente Jânio a criar uma política anti-inflacionária, na

qual restringia créditos, congelava salários etc., essas medidas sofreram oposição praticamente de toda a população, inclusive dos partidos políticos (COSTA; MELLO, 1999). Essa alternativa adotada pelo Presidente Jânio trouxe como consequência o isolamento político em apenas sete meses de mandato, o que o pressionou a renunciar no dia 25 de agosto de 1961 (MORAES, 2003).

A situação só se agravou e “sua renúncia gerou uma crise política, uma vez que o Vice-presidente João Goulart se encontrava fora do país. O presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, assumiu o poder” (MORAES, 2003, p. 343, grifo do autor). Nesse período, o Presidente João Goulart, Vice de Jânio Quadros, estava proibido de entrar no país, pois era tido como um possível seguidor das ideias comunistas implantadas na União Soviética.

Tratava-se de uma tentativa dos militares assumirem o poder, no entanto, uma forte campanha contra o Golpe iniciada no Rio Grande do Sul pelo governador Leonel Brizola e a posição do general Machado Lopes garantiram a posse de João Goulart (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

A crise foi solucionada quando parlamentares e militares chegaram a um acordo, propondo a instituição do regime parlamentarista. O articulador foi o deputado Tancredo Neves, que viajou para o Uruguai, país onde o presidente João Goulart aguardava uma solução depois de viajar por vários países, pois estava impedido de entrar no Brasil (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 474).

Dessa forma, o país submeteu-se ao regime Parlamentarista em setembro de 1961 até janeiro de 1963, quando três pessoas ocuparam o cargo de Primeiro Ministro. Inicialmente foi Tancredo Neves, do PSD, que governou por nove meses; dando lugar para Francisco de Paula Brochado da Ros, também do PSD, que ficou pouco mais de dois meses no poder; e, por fim, Hermes Lima, do Partido Socialista

Brasileiro (PSB), que ficou até o plebiscito convocado pelo Presidente Goulart em janeiro de 1963 (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Ressalta-se que o plebiscito convocado pelo Presidente Goulart foi uma consulta popular que optou pelo retorno ao Presidencialismo, dando poder ao Presidente que havia sido enfraquecido pelo Parlamentarismo (MORAES, 2003).

Na realidade, o Presidencialismo lhe dava mais autonomia, porém, em contrapartida, as pressões também passaram a aumentar sobre o Presidente Goulart que, na tentativa de amenizar as críticas, saiu às ruas e, no dia 13 de março de 1964, realizou uma fala para 150 mil pessoas, na estação ferroviária Central do Brasil, pedindo apoio para as reformas de bases que, segundo ele, eram necessárias (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Nesse dia, o Presidente assinou um documento se comprometendo com a reforma agrária e a estatização de empresas de petróleo, era o que estava faltando para os militares afirmarem que o país estava prestes a ser tomado pelos comunistas (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Após uma semana da assinatura do documento que se comprometia com as reformas prioritárias rurais, alguns setores da burguesia organizaram em São Paulo a Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, onde se fizeram presentes cerca de 400 mil pessoas (MORAES, 1999).

Tal problema era o que precisava para que o movimento político-militar fosse iniciado no dia 31 de março de 1964, sob o comando do general Castelo Branco, que contava com o apoio do governo dos Estados Unidos e de alguns governadores (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Diante disso, com o golpe implantado, por duas semanas, o Presidente da Câmara, Ranieri Mazzilli, assumiu novamente a Pre-

sidência da República, passando ao general Castelo Branco, no dia 15 de abril (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Resumindo, “a deposição de João Goulart teve duplo significado para o país: marcou o fim do período populista, iniciado em 1930 com Getúlio Vargas, e o término do primeiro intervalo democrático, iniciado em 1945” (MORAES, 2005, p. 387).

É interessante ressaltar que, mesmo o Presidente Vargas tendo permanecido no poder em seu primeiro mandato (Era Vargas 1930-1945), através de um golpe de Estado, sempre tinha uma política voltada à população e os demais governos, que o sucederam até o golpe militar de 1964, agiram praticamente da mesma forma.

## **A ideia desenvolvimentista na Segunda República**

A ideia desenvolvimentista de Dutra, que governou nos anos de 1946 até o início de 1951, teve uma forte influência do economista Eduardo Gudín. O desenvolvimento era entendido sob a ótica dos princípios do liberalismo econômico, ou seja, era favorável à entrada de capital estrangeiro, entregando o Estado à iniciativa privada, exatamente ao contrário do que sempre fez Vargas em seu primeiro mandato (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, o Brasil se tornou um grande credor, tendo saldo positivo acumulado acima de 700 milhões de dólares, valor alto para aquela época (BRUM, 1990).

Todavia, o Presidente Dutra acabou gastando o saldo que o país tinha, comprando produtos supérfluos e supervalorizados, como o prédio da embaixada brasileira em Londres (BRUM, 1990).

Essa concepção desenvolvimentista do Presidente Dutra ocasionou uma grande crise econômica, fazendo com que fossem instituídas medidas de barreiras alfandegárias, e quem sofreu o maior



impacto delas foram os operários brasileiros (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Em seguida, inicia-se o segundo governo Vargas, durante os anos de 1951 até 1954. Seu mandato foi fortemente marcado pelo pós-guerra, em que existia uma grande preocupação com o atraso econômico existente no continente e o subdesenvolvimento.

A política econômica de Vargas esteve voltada para o desenvolvimento industrial autônomo e independente; tendo esse objetivo em vista, foram feitos novos investimentos públicos nos setores de infra-estrutura [sic], como energia e transporte. A criação do Banco de Desenvolvimento Econômico (BNDE), em 1952, visava justamente dar apoio e financiar os investimentos nesse setor. O novo banco buscou apoio na Cepal (MORAES, 2003, p. 379).

O Presidente Vargas entendia que, para o país ser forte, era necessário ter uma economia na América Latina forte, por isso criou o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e apoiou o desenvolvimento da Comissão Econômica dos Países para a América Latina (CEPAL), buscando, ele mesmo, encontrar o apoio necessário para o país crescer.

Diante disso, o Presidente Vargas retoma novamente a ideia de um Estado forte e atuante para a consolidação do processo de industrialização. Tal processo estava voltado à ideia de produção de bens duráveis, como por exemplo: automóveis, eletrodomésticos e eletroeletrônica, que se consolidou posteriormente no governo de JK (BRUM, 1990).

Ainda nesse período, inicia-se a estruturação do mercado nacional, passando a produzir em grande escala, sobretudo nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, e a distribuir para todo território, o que exigia ampliação e aperfeiçoamento da infraestrutura, principalmente da energia (BRUM, 1990).

A política desenvolvimentista do Presidente JK fora de certa forma uma continuidade mais elaborada da política varguista. Como no Brasil havia há tempos um mercado considerado de consumidores, a ideia era a substituição das importações por produtos fabricados no país (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Embora o Presidente Vargas houvesse iniciado o processo de industrialização voltado aos bens de consumo duráveis, foi no governo de JK que de fato essa ideia foi consolidada. A esse respeito, Pedro, Lima e Carvalho (2005, p. 468) afirmam que:

[...] no período de Getúlio, a industrialização estava voltada para os bens de produção (aço, petróleo etc.). Com Juscelino a indústria procurou atender a um crescente mercado de bens de consumo duráveis, principalmente de eletrodomésticos e automóveis”.

Nesse sentido, o desenvolvimento no governo JK teve um papel importante. O Presidente JK pretendia fazer em cinco anos o que os demais presidentes levariam cinquenta, por isso, implantou uma política nacional-desenvolvimentista através da implantação de um Plano de Metas que priorizava cinco áreas para o investimento estatal, são elas: a indústria de base, a energia, o transporte, a educação e a alimentação (MORAES, 2003).

Desse modo, a indústria, a energia e o transporte receberam grande apoio do governo. Foram construídas usinas hidrelétricas, como a de Furnas e a de Três Marias, em Minas Gerais; a siderúrgica Usiminas, na cidade de Ipatinga; a indústria automobilística, em São Bernardo do Campo; e a de construção naval, principalmente no Rio de Janeiro (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Além do desenvolvimento industrial, Juscelino procurou resolver os problemas econômicos e sociais das regiões mais carentes, como o Nordeste, e para isso criou diversos órgãos, sendo

o mais importante deles a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), idealizada e dirigida pelo economista Celso Furtado (MORAES, 2003, p. 382).

Convém, no entanto, ressaltar que a obra mais importante do Presidente JK foi a construção no Planalto Central, na cidade de Brasília<sup>4</sup>, projetada pelos arquitetos Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, para ser a nova capital da República (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Naturalmente é possível sintetizar a ideia desenvolvimentista do Presidente JK através de três grandes formas:

No plano econômico, para onde converge a ênfase maior, a promoção de um crescimento acelerado da economia, de modo a colocar o Brasil num novo patamar de desenvolvimento (industrialização); no plano social, a criação de novas oportunidades de emprego e elevação do nível de vida da população; e no plano político, a estabilidade política e a garantia das liberdades democráticas (BRUM, 1990, p. 94).

O Presidente JK acreditava que, para chegar ao desenvolvimento, era necessário que os países atrasados percorressem o mesmo caminho dos países desenvolvidos, ou seja, o subdesenvolvimento, para ele, não era fruto de uma estrutura econômica mundial de exploração, e sim considerado um atraso no ritmo de crescimento (BRUM, 1990).

Após a passagem do governo do Presidente JK, o Brasil encontrava-se em uma grande crise, onde se viam esgotadas as possibilidades da economia brasileira, fazendo com que o país entrasse num período de estagnação (BRUM, 1990).

Em seguida, já no governo de Jânio Quadros, o desenvolvimento passou a ser visto através de uma política liberal. O Estado

<sup>4</sup> A Construção de Brasília ocorreu entre os anos de 1956 a 1960. A mudança da capital do Brasil, do Rio de Janeiro para o Planalto Central, requereu uma enorme quantidade de recursos financeiros, materiais e humanos (TODA MATÉRIA, 2017).

era, de modo geral, entendido como ineficiente e por isso seu poder tinha que ser reduzido.

Diante da grande crise em que o país se encontrava, o Presidente Jânio entendia que o Estado era incompetente para gerenciar e tinha a pretensão de reverter os planos de nacionalização de importantes setores da economia, que haviam sido iniciados pelo Presidente Vargas. Em suma, no campo econômico, ele submetia-se às imposições do Fundo Monetário Internacional (FMI) (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

As submissões do FMI e as reivindicações por melhorias salariais, pareciam estar decretando o fim dos governos populistas no país. A linha nacionalista do governo de Jânio passou a atender também as regras do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), ou apenas conhecido como Banco Mundial (BRUM, 1990).

No entanto, antes mesmo de completar sete meses de governo, Jânio renunciou à presidência e quem assumiu de forma definitiva, conforme já se viu anteriormente, foi João Goulart, seu vice. Goulart foi o último Presidente populista nesse período.

O populismo, que volta ao poder em setembro de 1961, com forte oposição e contestação nas áreas política, econômica e militar, vai defrontar-se com duas novas forças sociais bastante poderosas e com interesses distintos e divergentes: os interesses multinacionais e associados internos e os interesses da classe trabalhadora industrial (BRUM, 1990, p. 125).

Desse modo, após o plebiscito (já mencionado anteriormente), e com a volta do presidencialismo que dava mais autoridade e autonomia para o então Presidente, João Goulart, o mesmo procurou combater a inflação que estava perto dos 55% ao ano em 1962,

com um plano chamado Plano Trienal, que fora elaborado pelo economista Celso Furtado<sup>5</sup> (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Nesse período, Celso Furtado foi nomeado o ministro do planejamento e em dois meses e meio desenvolveu o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social para os períodos de 1963-1965. No entanto não foi possível ser aplicado em sua totalidade (HORTA, 1982).

O governo de Goulart entendia que para haver desenvolvimento era necessário promover reformas sociais e, para isso, era necessário criar bases para a retomada do crescimento econômico e industrial brasileiro. A ideia era de que isso só aconteceria por meio das reformas de bases, que previam grandes mudanças nas áreas administrativas, fiscais, eleitorais, tributárias, educacionais e agrárias (SERIACOPI; SERIACOPI, 2005).

Inicialmente o Presidente Goulart começou suas mudanças através da reforma agrária, acreditando que ela poderia assegurar o desenvolvimento e, ao enviar ao Congresso um projeto nesse sentido, os políticos da UDN e do PSD, que defendiam o interesse dos grandes proprietários, acabaram o rejeitando (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

Resumindo:

De modo geral a ideia desenvolvimentista de João Goulart caminhava para três direções: “a imposição de limites à atuação do capital transnacional; a ampliação e fortalecimento da presença do Estado na economia; a garantia dos ganhos do trabalho e estímulo à pequena e média empresa nacional” (BRUM, 1990, p. 127).

<sup>5</sup> Celso Monteiro Furtado foi membro integrante da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Foi nomeado, pelo presidente Kubitschek, interventor no Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste. Elaborou para o governo federal o estudo “Uma política de desenvolvimento para o Nordeste”, origem da criação, em 1959, da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), com sede no Recife (SUDENE, 2017).

No entanto, as condições econômicas e políticas em que o país se encontrava não permitiam a implantação dessas ideias, o que fez com que o país permanecesse em crise.

## A educação na Segunda República

O primeiro Presidente no período da Segunda República foi Eurico Gaspar Dutra, que com o desdobramento da nova Constituição em 1946, passou a fixar a necessidade e a elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi sancionada somente no ano de 1961 (GADOTTI, 2000). Essa lei visava substituir a Reforma Capanema (mencionada anteriormente), que ocorreu na Era Vargas no ano de 1942. Para o Brasil conseguir superar sua economia rural e agroexportadora, era necessária uma educação que incluísse a todos no processo, inclusive a população mais pobre que havia sido deixada de lado por muito tempo (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005).

De acordo com Freitag (1980, p. 56):

A política educacional que caracteriza esse período reflete muito bem a ambivalência dos grupos no poder. Essa política se reduz praticamente à luta em torno da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública. A Constituição de 46 havia fixado num dos seus parágrafos (Art. 5 XV, d) a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do Governo Vargas.

A volta à democracia no governo do Presidente Dutra permitiu a criação de uma nova Constituição, caracterizada pelo espírito liberal, permitindo a liberdade de pensamento sem a censura,

tendo o Estado a função de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Assim, foi “[...] com esse espírito que ela propôs ainda os requisitos mínimos para que essas diretrizes e bases fossem estipuladas, consagrando todo o Capítulo II do Título VI à educação e à cultura” (ROMANELLI, 2013, p. 175).

Da mesma forma, os artigos 166, 167 e 168 afirmavam conseqüentemente que a educação passara a ser direito de todos e que deveria ser ministrada pelos poderes públicos e privados, respeitando as leis que regulam e adotando princípios como: ensino primário obrigatório e gratuito a todos, além de delegar funções para as indústrias nesse processo (ROMANELLI, 2013).

Tais observações levaram o Ministro Clemente Mariani encaminhar em 1948 o primeiro Projeto-de-lei que fazia algumas concessões, às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos do nível médio (mediante prova de adaptação), no entanto, esse projeto foi engavetado (GADOTTI, 2000, p. 113).

A questão central desse projeto que causou muita polêmica estava voltada à centralização e descentralização do poder, ou seja, a quem cabia o auxílio e o encargo da educação, além, é claro, do que estudar.

Dentro deste contexto, o Presidente Vargas iniciou seu segundo mandato e o encerrou sem que a educação obtivesse muito avanço, pois herdou a problemática do primeiro Projeto-de-lei, que o Ministro Clemente Mariani havia enviado anteriormente e o mesmo só obteve um suposto consenso no em 1959, quando se mudou o rumo da discussão.

Mesmo assim, para o Presidente Vargas, a educação parecia continuar sendo ponto importante, porém pouco êxito se tinha. “A

proposta de inovação educacional não era dogmática e propunha a experimentação como via de formação do aluno. Por isso, a Igreja lutava contra a renovação da inovação da educação” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 450).

Dando continuidade ao processo educativo no Brasil, após o suicídio do Presidente Vargas, os Presidentes que o sucederam também não obtiveram muito êxito nesse campo. No entanto, um pouco antes do início do governo JK, o deputado Carlos Lacerda apresentou, em 1955, um projeto substituto que se aproximava do antigo projeto, e iniciou-se um novo diálogo a respeito da educação (ROMANELLI, 2013).

E assim, no governo do Presidente JK, continuou o embate político sobre o que ser estudado e de quem é a responsabilidade da educação, sendo apresentados vários projetos substitutos na Câmara para apreciação e discussão.

Já no ano de 1958, o deputado Carlos Lacerda lançou um projeto substituto ao seu primeiro, que mencionava a questão da liberdade de ensino. Como não foi apreciado em 15 de janeiro de 1959, ele o lança novamente com algumas alterações, fazendo com que o ponto central da discussão não fosse mais a centralização ou descentralização da educação levantada pelo projeto-de-lei do Ministro Clemente Mariani em 1948, mas sim a liberdade de ensino (ROMANELLI, 2013).

Essa colocação evidentemente esconde um interesse de classe. A fração da burguesia que fala através da nova proposta de lei não é mais a nacional que procura cooptar a classe operária. Aqui fala a fração que justamente quer excluí-la de um possível mecanismo de ascensão (mesmo que simplesmente individual). O ensino particular – como se sabe – é ensino pago. Que liberdade teriam os pais de um camponês, operário ou habitante de favela para escolher uma escola particular para seus filhos? (FREITAG, 1980, p. 57).



Surgem, nesse momento, três aspectos importantes. O primeiro se refere ao direito das famílias em relação ao gênero da educação dos filhos; o segundo, quando é assegurado o direito paterno de prover a educação dos filhos e a igualdade de condições das escolas públicas e particulares; e, por último, o direito da família e da liberdade de ensino, opondo-se ao monopólio do ensino pelo Estado (ROMANELLI, 2013).

Em seguida, quem assume o poder é Jânio Quadros. Nesse período, ocorre novamente uma importante discussão sobre a educação. Foi em seu governo que o Manifesto dos Educadores<sup>6</sup> ganhou corpo e passou a alertar o público e o próprio governo sobre as implicações da proposta anterior (FREITAG, 1980).

Devido a isso, os poucos meses do governo do Presidente Jânio dão início a uma campanha a favor da escola pública, que visava a não aceitação e votação da Câmara e do Senado contra o projeto do deputado Carlos Lacerda. Esse embate só foi resolvido após sua renúncia, com a entrada do governo de João Goulart, quando foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em dezembro de 1961.

Dos muitos debates travados, resultou finalmente a Lei 4.024 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela é o compromisso entre as duas tendências expressas pelos dois projetos-de-lei (Mariani e Lacerda). Assim ela estabelece que tanto o setor público quanto o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art. 2). A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 46 fica omissa na nova lei. [...]. Se dessa forma os setores privados viram assegurados os seus direitos triunfando

<sup>6</sup> O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá sequência [sic] ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois. Ele expressa um ponto de vista da história com o qual os seus signatários se envolviam, contemplado desde um mirante muito próprio, mas não necessariamente comum entre eles (SANFELICE, 2007, p. 545).

parcialmente a proposta Lacerda, a lei também absorve elementos da proposta Mariani, com a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles (Art. 51) (FREITAG, 1980, p. 58).

A aprovação da nova LDB em parte contempla todos os setores da sociedade, o que foi um grande salto para a educação brasileira. Defendia as forças conservadoras, aquelas que temiam a democratização da vida nacional e de certa forma a gratuidade de ensino para as camadas populares, possibilitando uma participação mais ativa na vida econômica e política do país (ROMANELLI, 2013).

A estrutura tradicional do ensino brasileiro<sup>7</sup> na nova LDB foi mantida e o sistema era organizado em ensino pré-primário; ensino primário de quatro anos; ensino médio, dividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos; e o ensino superior (ROMANELLI, 2013).

Por fim, o plano Trienal de Desenvolvimento Econômico que de certa forma marcou o fim da Segunda República, elaborado pelo ministro do Planejamento Celso Furtado, previa também o plano Trienal da Educação (1963-1965), mas que da mesma forma não pôde ser implantado em sua totalidade (HORTA, 1982).

## Considerações finais

Entender e analisar o processo político histórico, as ideias desenvolvimentistas e a importância que se dava para a educação nos respectivos períodos é de suma importância para reflexões e conclusões futuras referente sobre a temática.

<sup>7</sup> [...] a LDB de 1961 ordena os princípios curriculares da educação brasileira, a exemplo de utilizar a noção de práticas educativas como aditiva do conceito de disciplina: “Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” (Art. 35) (MARCHELLI, 2014, p. 1483).

A ideia desenvolvimentista sempre esteve pautada na possibilidade de um Estado forte e voltado a sua população. Para isso, é claro a educação sempre teve um papel significativo, pois sem ela tampouco se conseguiria atingir o objetivo almejado.

Mesmo o Presidente Vargas tendo dado um golpe no Estado com o apoio dos militares para permanecer no poder em seu primeiro mandato, sua visão sempre foi populista, no sentido de atender a dependa da sociedade e tornar a educação acessível a todos, pois ela era entendida como um importante instrumento de manipulação das classes subalternas.

Na Segunda República, o país continuou tendo em seus governantes de modo geral a ideia populista. Assim sendo, a relação existente entre governo e população, era uma relação direta que legitimava as formas de governanças públicas. Porém a educação passou por um período complicado de regulamentação, e muito discutia-se sobre de quem era a responsabilidade da mesma (Estado X Iniciativa Privada), além de sobre o que deveria ser estudado.

De modo geral, percebe-se nesses períodos que a educação sempre esteve voltada para a ideia desenvolvimentista de cada governo. Por isso, a mesma, nunca foi pensada como uma política de nação. Sendo assim essas reflexões contribuem de forma direta para a compreensão do atual sistema educacional do Brasil.

## Referências

ABREU, Vanessa Kern de; FILHO, Geraldo Inácio. A Educação Moral e Cívica – Doutrina, Disciplina e Prática Educativa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 125 –134, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11\\_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art11_24.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BOMENY, Helena. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BRUM, Argemiro J. O Desenvolvimento Econômico Brasileiro. Ijuí: Vozes, 1990.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. História do Brasil. São Paulo: Scipione, 1999.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

FERNANDES, Cláudio. Crise de 1929. Disponível em: <<http://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/crisede29.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2000.

HORTA, José Silveiro Baia. Liberalismo, Tecocracia e Planejamento Educacional no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo Sobre as Bases Curriculares Nacionais. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 – 1511 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21665/15915>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História: Geral e Brasil. São Paulo: Atual, 2003.

PEDRO, Antônio; LIMA, Lizânias de Souza; CARVALHO, Yone de. História do Mundo Ocidental. São Paulo: FTD, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 2013.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à Luz da História. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017

SILVA, Afrânio; et al. Sociologia em Movimento. São Paulo: Moderna, 2013.

SERIACOPI, Gislaine Campos de Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. História. São Paulo: Ática, 2005.

SUDENE. Quem foi Celso Furtado. Disponível em: <<http://www.sudene.gov.br/quem-foi-celso-furtado>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

TODA MATÉRIA. A Construção de Brasília. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/a-construcao-de-brasilia/>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

**Recebido em:** 14.09.2017

**Aceito em:** 24.10.2018

# A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL<sup>1</sup>

**EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS**

Professor Assistente, Departamento de Ciências Humanas, *Campus Mossoró* – RN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mestre em Educação. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br.

## RESUMO

O texto em tela apresenta uma revisão conceitual sobre a interdisciplinaridade a partir do enfoque educacional. Abordaremos, entre outros pontos, sua gênese e os principais marcos temporais que somaram para o desenvolvimento do seu conceito na área de Educação. Entendemos a interdisciplinaridade como um processo de construção do conhecimento em íntima relação com os problemas e contornos políticos, culturais, econômicos, ambientais, sociais, éticos, entre outros, constituintes da sociedade. Do ponto de vista prático, ela se faz na Educação no movimento (inter) permanente do currículo, das ações educativas, das atitudes e práticas com/nas disciplinas. Nessa prerrogativa, pode ser entendida, ainda, como um ato de reciprocidade, interação e troca do sujeito com o conhecimento, se desenvolvendo, dessa forma, em “atos de aprendizagem”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdisciplinaridade. Educação. Formação.

## *INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION: A CONCEPTUAL APPROACH*

## ABSTRACT

This text presents a conceptual revision of interdisciplinarity in an educational approach. It discusses, among other points, its genesis and the main

<sup>1</sup> Este trabalho é um recorte da investigação doutoral desenvolvida pelo autor. Conta com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio do Programa PRODOUTORAL.

timeframes that have added to its concept development in educational field. Interdisciplinarity is understood as a process of building knowledge closely related to political, cultural, economic, environmental, social, and ethical, among others, problems that are part of the society. In a practical perspective, it is materialized in the permanent (inter) movement of the curriculum, of the educational actions, of the attitudes and practices with/in the contents. Thus, it can also be understood as an act of reciprocity, interaction and exchange of the subject with knowledge, developing, this way, “acts of learning”.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Education. Training.

## *INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN: UN ENFOQUE CONCEPTUAL*

### RESUMEN

El texto presenta una revisión conceptual de la interdisciplinarietà desde el enfoque educativo. Discutiremos, entre otros puntos, su g3nesis y los grandes plazos que han a3adido al desarrollo de su concepto en el campo de la educaci3n. Entendemos la interdisciplinarietà como un proceso de construcci3n de conocimiento en estrecha relaci3n con los problemas y contornos pol3ticos, culturales, econ3micos, medioambientales, sociales, 3ticos, entre otros, constituyentes de la sociedad. En cuanto a la pr3ctica, se realiza en el movimiento permanente (inter) del curr3culo, de las acciones educativas, de las actitudes y pr3cticas con/en los sujetos. En esta prerrogativa, tambi3n puede entenderse como un acto de reciprocidad, interacci3n e intercambio del sujeto con el conocimiento, desarrollando, de esta manera, en “actos de aprendizaje”.

**PALABRAS CLAVE:** Interdisciplinarietà. Educaci3n. Formaci3n.

### Introduç3o

Em boa parte dos dispositivos legais na 3rea de Educaç3o no Brasil, tem-se apontado a interdisciplinarietà como um dos fins a

ser alcançado no desenvolvimento das propostas educativas. Neste sentido, a construção de um trabalho interdisciplinar tanto no âmbito prescrito do currículo, como na prática em contextos escolares, são referências a valorar nas ações educacionais brasileiras.

Este ensaio, seguindo essa perspectiva, pretende, a partir de uma revisão conceitual na literatura educacional, abordar a interdisciplinaridade na área de Educação. Vale dizer que, antes de principiar uma discussão sobre o tema, partimos da compreensão de que a construção do seu conceito já tem sido ao longo dos tempos desenvolvida por diferentes áreas do conhecimento, isto é, por diferentes Ciências.

Há pesquisadores que têm se dedicado e se esforçado para desenhar conceitualmente o que vem a ser a interdisciplinaridade, gerando uma polissemia de definições, de significações, de interpretações e de (in) compreensões que representam os olhares dos campos de conhecimento que as produziram.

Fazenda (2012b) observa que as conceituações desenvolvidas, até então, estão afinadas por distintas perspectivas: epistemológicas, axiológicas, metodológicas, ontológicas, políticas, culturais, educativas, econômicas, sociais, entre outras. Todas essas perspectivas, segundo a autora, têm em comum um ponto comunicável quando pensamos em desenvolver um trabalho de natureza interdisciplinar, isso também recai para sua conceituação. Esse ponto refere-se à questão da construção do conhecimento, em vista da sua não neutralidade e da sua influência na constituição da sociedade.

Os trabalhos de Feitosa (2014) e de Sills (1986), que conceituam a interdisciplinaridade emergindo na Filosofia da Ciência; de Tucci, Rogan e Navegantes (2000), que a definem considerando os estudos arrolados nas Ciências Ambientais; de Severino (2011), que a concebe em um plano antropológico; de Trindade (2008), que a



entende com referência a investigações nas Ciências Naturais; de Apostel *et al.* (1983), Palmade (1977) e Frigotto (2008), que a vê a partir de interpretações na Sociologia, são alguns dos esforços empreendidos para a definição do que vem a ser a interdisciplinaridade em campos diferentes do conhecimento.

No presente artigo, objetivamos aproximar e clarificar essa conceituação em diálogo com o campo da Educação. Por nossa experiência na Educação Básica e na Educação Superior, especificamente, na docência em cursos de licenciatura, sentimos a necessidade de desenvolver, em termos conceituais, um estudo que canalize suas considerações para o tema, associando-o à Educação.

Destacamos que com as reflexões levantadas neste estudo, não aspiramos negar as contribuições que as diferentes áreas do conhecimento têm possibilitado para chegar a uma definição que se aproxime do que realmente seja, até porque, na Educação, o termo interdisciplinaridade não possui um conceito único e estável (LENOIR, 2006; LÜCK, 2007; FEISTEL, 2012; FAZENDA, 2013). Tal intenção se dá, também, por identificarmos a partir da compreensão e da busca de conceituação da interdisciplinaridade, que no campo da Educação são poucas as obras e as pesquisas que pretendem lançar seu olhar para ela<sup>2</sup>, mesmo com a ênfase atribuída a mesma no decorrer da história. Ditas essas palavras, concebê-la a partir da teorização existente na Educação é imprescindível para não cairmos, como anunciam Japiassu (1976), Lenoir (2006) e Trindade (2008), em equívocos e maus entendimentos, e, com isso, limitar a sua construção e desvios em sua prática.

<sup>2</sup> É incontestável que ao tentar desenvolver e nos aproximar de um conceito de interdisciplinaridade teremos que valorar a literatura existente em outras áreas. Com certeza o arcabouço teórico existente ajudará na definição do que galgamos. Por mais que as teorizações produzidas pelas diferentes Ciências sejam muitas vezes antitéticas, acreditamos, assim como Lenoir (2006) e Feistel (2012), que elas se complementam.

Traçada esta introdução, organizamos o restante do texto em três momentos. A princípio, debateremos, brevemente, sobre a gênese do termo interdisciplinaridade, ressaltando os principais marcos temporais que contribuíram para a construção do conceito na Educação. Em segundo momento, exporemos notas a respeito do conceito sob o enfoque educacional. Em terceiro instante, apresentaremos algumas considerações advindas do estudo sobre a interdisciplinaridade na área de Educação.

Por fim, desejamos que este texto alimente o corpo temático dos artigos compositores da Revista *Linguagens, Educação e Sociedade* nesta edição, bem ainda, adicione reflexões aos leitores que se direcionam ao estudo da interdisciplinaridade na Educação, seja ampliado o seu horizonte conceitual de entendimento quanto ao tema, seja despertando o interesse para a produção de novas investigações ou para vivê-la, enquanto prática, em suas ações educacionais.

### **Interdisciplinaridade: (re) visitando sua gênese na educação**

É de igual acordo na literatura que versa sobre a interdisciplinaridade que as discussões acerca da temática surgiram no campo educacional no período referente ao pós-guerra da segunda guerra mundial, década de 1960 na Europa, especialmente na França e na Itália, em um momento assinalado pelos movimentos estudantis universitários que, entre outras reivindicações, exigiam um ensino sintonizado com as questões de ordem política, econômica, social e cultural da época. O ensino interdisciplinar seria uma resposta a tal reivindicação, na medida em que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área de conhecimento (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2002; LENOIR, 2006;

LÜCK, 2007; SEVERINO, 2011; FEISTEL, 2012; FEITOSA, 2014). Em outras palavras, os estudantes daquele momento histórico lutavam por uma universidade em que o conhecimento fosse exercido com a realidade e não fragmentado e posto em migalhas como de costume.

Nesse mesmo período – década de 1960, já era nítida a fragilidade apresentada por algumas ciências referente às não respostas impostas pelas indagações e desafios advindos da sociedade caracterizada pela hiperespecialização do conhecimento, pela divisão do trabalho e pelo avanço exacerbado de informações e das tecnologias sem haver um planejamento que definisse e orientasse para as consequências causadas pelo cenário em curso (JAPIASSU, 1976; GUSDORF, 1976; SANTOMÉ, 1998; SANTOS, 1995).

De acordo com Veiga-Neto (1995), principalmente depois da segunda guerra mundial e, em especial, a partir dos massacres de Hiroshima e Nagasaki estava notório que o desenvolvimento científico tinha adquirido outros caminhos em relação às pretensões postuladas com o advento da ciência moderna e, em continuidade, tinha se manifestado em consequências dramáticas para a humanidade<sup>3</sup>.

Na Educação, essa realidade reproduziu um ensino marcado pela valorização excessiva da disciplinaridade do conhecimento e por sua classificação, onde cada área específica atua sem relacionar seus métodos e seus conhecimentos com outras áreas. Há uma desorganização interna na formação dos sujeitos e o aprisionamento de suas potencialidades intelectuais, físicas e psicossociais (JAPIASSU, 1976; LENOIR, 2006; FAZENDA, 2012b).

<sup>3</sup> Veiga-Neto (1995) discorda da ideia referente à ciência moderna como causadora de grande parte dos problemas do século passado. Para o autor, não é a ciência moderna que tem apontado drásticas mudanças ao planeta, como os desastres ambientais, o aumento da miséria, as guerras mundiais, entre outros. Esses problemas são frutos da ambição humana e das ações advindas de grupos e setores que subordinam grande parte do que acontece na terra, utilizando-se do poder nas relações estabelecidas.

Esse contexto é nominado por Japiassu (1976) como a “patologização do saber humano”, efeito da dissociação da existência humana no mundo, causada pelo agravamento nos processos educativos que enfatizam a informação como sinônimo do conhecimento e da formação.

Em virtude desse cenário, no ano de 1969, uma comissão de estudiosos de universidades da Alemanha, França e Grã-Bretanha, reuniu-se em Paris – França, para discutir as estruturas institucionais da universidade e seus programas de estudo, cuja atenção foi direcionada naquele instante para a construção do conhecimento científico, sua unificação e suas numerosas implicações para o ensino e a pesquisa. A interdisciplinaridade enquanto terminologia foi inicialmente pensada, porém, como termo recente no rol acadêmico, não se chegou a uma concordância quanto ao que seria (FAZENDA, 2002).

Subsequente, em fevereiro de 1970, reuniu-se nos Estados Unidos uma nova comissão com pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e de universidades de todo o mundo. Com a finalidade de esclarecer o termo interdisciplinaridade e abrir caminhos para uma reflexão terminológica, o pesquisador francês Guy Michaud (1911 – 2006) propôs uma distinção em cinco níveis: disciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade (FAZENDA, 2002).

Já era possível estabelecer com o campo da Educação a primeira definição da interdisciplinaridade tomando como norte as conceituações arroladas pelos diferentes estudiosos. Em seu estudo dissertativo realizado entre os anos de 1976 a 1978, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, a pesquisadora Ivani Catarina Arantes Fazenda apresenta uma síntese dos resultados do trabalho produzido nessa reunião. Dessa maneira, a

pesquisadora estabelece como ponto de partida a elucidação dos seguintes conceitos:

*Disciplinaridade* – conjunto científico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano de ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos, das matérias.

*Multidisciplinaridade* – Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história.

*Pluridisciplinaridade* – Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física.

*Interdisciplinaridade* – interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam uma formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

*Transdisciplinaridade* – Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (ex. Antropologia considerada como ‘ciência do homem e de suas obras’, segundo definição de Linton) (FAZENDA, 2002, p. 27, grifos da autora).

O conceito de interdisciplinaridade foi associado, em primeiro instante, com a questão das disciplinas científicas e do trabalho metodológico com o conhecimento no interior delas. Os cientistas presentes na reunião mencionada anteriormente viam que a interdisciplinaridade estava centrada na Educação partindo

da perspectiva metodológica com o conhecimento no interior das disciplinas.

Em continuidade a esses estudos e tomando como ponto de referência essas diferenciações terminológicas, no período de 7 a 12 de setembro de 1970, em Nice – França, realizou-se um seminário intitulado de *“Seminaire sur la Pluridisciplinarité et L’Interdisciplinarité”* que tinha por objetivo tornar claro os conceitos multi, pluri, inter e transdisciplinaridade na Educação. Dessa vez, discutiu-se a interdisciplinaridade com base nos estudos de ilustres pesquisadores que já tentavam também conceituar a temática em suas áreas específicas de pesquisa. Para citar alguns, lembramo-nos de Jean Piaget (1896 – 1980), Edgar Morin, Erich Jantsch (1929 – 1980), Fritjof Capra, Marcel Boisot e André Lichnerowicz<sup>4</sup> (1915 – 1998) (FAZENDA, 2002).

Desse momento, ficou compreensível que a interdisciplinaridade não chegaria a uma definição precisa em consequência da dificuldade de um consenso conceitual dos estudiosos envolvidos no seminário e de seus aspectos teórico-metodológicos.

Após o seminário, muitos estudiosos de todo o mundo vêm desenvolvendo investigações com a Educação na tentativa de conceituar e definir a interdisciplinaridade<sup>5</sup>. Um entendimento levantado é que a origem do conceito da interdisciplinaridade na Educação está vinculada aos estudos produzidos pelo “holísmo”<sup>6</sup>

<sup>4</sup> É curioso destacar que os resultados das discussões desse evento foram produzidos apenas por pesquisadores. Não há registros nas obras lidas sobre esse evento acerca da participação de pesquisadoras nas mesas redondas e palestras.

<sup>5</sup> Fazenda (2013) escreve que no cenário da educação mundial há inúmeras pesquisas e obras sobre a temática, contudo, no Brasil são poucos os pesquisadores que caminham em seus estudos e publicações para o tema.

<sup>6</sup> Destacamos que na literatura que aborda o holísmo é nítida que a sua construção parte dos estudos de Jan Smuts (1870 – 1950), entretanto, com a continuidade das investigações que lançam o olhar para o tema, o físico Fritjof Capra destaca-se no campo da temática, tornando-se a maior referência, conforme Teixeira (1996).

de Fritjof Capra e pela “teoria da complexidade” de Edgar Morin (GUSDORF, 1976; SANTOMÉ, 1998).

Santomé (1998) aponta que essas tendências teóricas contribuem na construção do conceito da interdisciplinaridade à medida que intentam discutir, problematizar e buscar alternativas para a superação da fragmentação presente na prática histórica da construção do conhecimento científico<sup>7</sup>.

De outra forma, a interdisciplinaridade ganhou em seu processo de construção conceitual características próprias diferenciando-se dos estudos do “holísmo”, na perspectiva do físico Fritjof Capra, e da “teoria da complexidade”, do biólogo e filósofo Edgar Morin.

Como característica primeira citamos os aspectos metodológicos, haja vista que a interdisciplinaridade para se constituir necessita de uma interação do conhecimento com os sujeitos que o desenvolve. O foco não é a construção do conhecimento e o entendimento de sua totalidade perpassado pelas várias Ciências, mas o processo dialógico estabelecido e os resultados obtidos (GUSDORF, 1976; FAZENDA, 2002; LENOIR, 2006; LÜCK, 2007; FEISTEL, 2012).

A “teoria da complexidade” e o “holísmo” buscam a integração do conhecimento perspectivando sua unificação, resultando em uma visão total da realidade. Essas tendências teóricas se referem muito mais a um plano desenvolvido pelas Ciências e pelos pesquisadores nas universidades e nos centros de pesquisa do mundo, do que a uma prática exercida no cotidiano dos sujeitos nos contex-

---

Santomé (1998) esclarece que há outras perspectivas teóricas no campo da Filosofia da Ciência que se somam para os estudos iniciais acerca da interdisciplinaridade. A “Teoria dos Rizomas” desenvolvida pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari que concebe a realidade a partir da construção de sistemas é citada pelo autor como exemplo dessa afirmação. Entretanto, assim como o “Holísmo” e a “Teoria da Complexidade”, essa perspectiva teórica também busca o entendimento total da realidade visando à eliminação das disciplinas, como principal objetivo em suas práticas.

tos educativos (CAPRA, 2006; LÜCK, 2007; MORIN, 2010; FAZENDA, 2012b; FEITOSA, 2014).

Teixeira (1996) e Feitosa (2014) asseveram que essas tendências teóricas têm como foco primordial o novo modo de se fazer ciência, pois as críticas advindas dessas teorias se direcionam para a racionalidade e a objetividade do conhecimento desenvolvida pela ciência moderna no seu processo de produção.

Santomé (1998) explica que o “holísmo” e a “teoria da complexidade” estão situados nas práticas de pesquisa desenvolvidas na academia em diferentes áreas científicas e que ambas as perspectivas teóricas buscam um esforço para o desenvolvimento da transdisciplinaridade, entendida pelo autor como resultado de vivências e de práticas interdisciplinares.

É inegável que há uma complementariedade entre essas teorias e a interdisciplinaridade, porém, a ênfase da interdisciplinaridade se dá na construção do conhecimento, preocupando-se também com os processos sociais e com os arranjos provenientes dos sistemas que compõe a teia social, os quais se somam para a (de) formação do ser humano. Da mesma forma, a busca da totalidade não elimina as disciplinas científicas como proposto pelas teorias enfatizadas (LENOIR; HASNI; LEBRUN, 2008; FAZENDA, 2012b).

Após esse entendimento, retomamos as discussões sobre a construção conceitual da interdisciplinaridade na Educação. Nas décadas seguintes 1970, 1980 e 1990, a sua expansão e necessidade de vivê-la no contexto educacional era evidente, tanto é que, nesse período houve um aumento persuasivo acerca de pesquisadores e de grupos de pesquisa espalhados pelo mundo.

Fazenda (2012a, p. 17) sintetiza como seu deu a construção conceitual da interdisciplinaridade em diálogo com o campo da Educação:



Em 1970 partimos para uma construção epistemológica da interdisciplinaridade. Em 1980 partimos para a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção e em 1990 estamos tentando construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade.

Em termos explicativos, a interdisciplinaridade na Educação organizou-se de diferentes modos: na década de 1970 foi o momento em que se procurava a definição de um conceito acerca da temática; na década de 1980 buscou-se explicitar metodologicamente como exercê-la; e na década de 1990 intentou-se a construção de uma teoria da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002).

Veiga-Neto (1995) nomina esse período histórico em que a interdisciplinaridade passa a se fundir no discurso educacional de “movimento pela interdisciplinaridade”. Nessas décadas a interdisciplinaridade invadiu o cenário da Educação de muitos países de todo o mundo. Tanto no ensino superior, nos cursos de graduação, na pesquisa científica e na extensão acadêmica; como na Educação Básica, nas instâncias de planejamento educacional, nos ensinos de 1º e 2º grau, pensou-se na temática.

No Brasil, a interdisciplinaridade surgiu no início da década de 1970 com as pesquisas de Hilton Japiassu, em 1976, e Ivani C. A. Fazenda, em 1978 (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2002), que notadamente se tornaram estudiosos de renome nas investigações produzidas no cenário mundial. Ambos têm contribuído no desenvolvimento de investigações e na construção do conceito da interdisciplinaridade em diálogo com a Educação.

## O conceito de interdisciplinaridade sob o enfoque educacional

Em seus estudos realizados no Grupo de Estudo e Pesquisa em Interdisciplinaridade – GEPI, na Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo – PUC/SP, criado em 1981, Fazenda (2002) cita que o termo passou por inúmeras definições. Partindo de um conceito etimológico, a palavra interdisciplinaridade significa relação entre duas ou mais disciplinas. Essa definição originou-se no momento inicial de estudo acerca da temática.

No entendimento de Japiassu (1976), em seu livro “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, primeira obra publicada no Brasil sobre o tema, a interdisciplinaridade intenta uma reflexão sobre o conhecimento em consequência da insatisfação com sua fragmentação na Educação. O autor sinaliza que é essencial uma postura crítica do professor e dos alunos com o conhecimento vivido na escola/universidade para a superação do conhecimento acrítico que está posto.

Para o teórico, houve um esfacelamento do conhecimento na Educação em função da crescente especialização das disciplinas, resultando na fragmentação do ensino e no esvaziamento humano da formação. Em vista disso, o autor valida que um dos enfoques da interdisciplinaridade é ser contra “um conhecimento fragmentado, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialistas, em que cada um se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento” (JAPIASSU, 1976, p. 43).

Japiassu (1976, p. 75) acredita que a interdisciplinaridade apresenta:

[...] a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência. [...] Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas con-

ceituais e análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados.

Ou seja, Japiassu (1976) delineia que para um trabalho ser considerado interdisciplinar na Educação, é fundamental que aconteça o diálogo, as trocas de conhecimentos entre as disciplinas em um processo sistemático que, ao nosso entendimento, envolve planejamento, metodologia e avaliação, para a incorporação de valores e atitudes como resultado do processo.

Japiassu (1976) defende uma mudança na organização dos sistemas de ensino, rompendo com a visão fragmentada unidisciplinar que trabalha o conhecimento de modo linear. Com isso, o autor não nega as especialidades e a objetividade de cada área disciplinar, mas opõem-se à concepção de que o conhecimento se produz em campos fechados em si mesmos, como se as teorias pudessem ser construídas em esferas particulares e a formação do sujeito se exercesse apenas em um plano teórico.

Japiassu (1976) compreende que a interdisciplinaridade na Educação se exerce também na integração, colaboração e reciprocidade entre as disciplinas, as quais se fortalecem no processo iterativo e dialogal com o conhecimento. Além do mais, entende a interdisciplinaridade como um modo de atualização metodológica que exige transformações no interior e na prática de vivência das disciplinas escolares, respingando na organização do currículo.

Fazenda (2002), aprofundando a conceituação da interdisciplinaridade na Educação, atenta que o desenvolvimento da interdisciplinaridade não está associado, unicamente, ao trabalho decorrente nas disciplinas. Essa compreensão que relaciona a interdisciplinaridade em particular com o trabalho desenvolvido entre as disciplinas a reduziria a um conceito de método ou técni-

ca didática que a instrumentalizaria, empobrecendo sua prática e efetivação.

Fazenda (2012a, p. 119), assim a define:

A interdisciplinaridade é considerada uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, ou seja, uma nova maneira de olhar as questões de ordem epistemológica, metodológica e axiológica vivenciada pelos professores no seu cotidiano nas escolas, pois a interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido na sala de aula.

Para a autora, a interdisciplinaridade é uma nova atitude frente à questão do conhecimento, a qual busca desmistificar e descobrir os aspectos que se encontram ocultos no modelo fechado de ensino que se interpenetrou na Educação, em que o conhecimento que é tratado e colocado como algo imutável e dissociado da realidade ganha na perspectiva interdisciplinar uma nova face, apresentando-se incerto e aberto à reflexão e revisão de seus aspectos.

Na concepção de Fazenda (2002), reafirmamos que a interdisciplinaridade se concretiza no processo de construção do conhecimento e não no produto final. Ela está relacionada ao ato de construir ligações entre os conhecimentos das diferentes disciplinas, possibilitando que o conhecimento produzido na interação de quem o faz ultrapasse as barreiras disciplinares. Para que isso se efetive, a pesquisadora defende que haja atitude e uma mudança de comportamento do sujeito com o conhecimento.

Sustentada em Georges Gusdorf (1976), a autora argumenta que a interdisciplinaridade necessita ser trabalhada coletivamente,

porém, não limitando a individualidade do sujeito de também desenvolver um trabalho interdisciplinar. Sobre isso, acrescentamos:

[...] interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação. (FAZENDA, 2002, p. 94).

Em vista disso, concebemos que a interdisciplinaridade na Educação se concretiza a partir de atitudes e ações frente ao conhecimento. Atitudes e ações que requerem colaboração, interação, engajamento, contextualização e reciprocidade entre o conhecimento produzido e a realidade, via processo de busca, de ação e movimento permanente com o conhecimento.

No entanto, esse conceito que concebe a interdisciplinaridade na Educação articulando-a com a atitude e a ação frente ao conhecimento, tem sofrido algumas críticas e questionamentos.

Veiga-Neto (1995), Tonet (2009) e Jantsch e Bianchetti (2011), pensam que a interdisciplinaridade na Educação desenvolveu-se sob um discurso pedagógico limitado. No parecer desses estudiosos, os autores precursores que abordam o tema – Hilton Japiassu e Ivani Catarina Arantes Fazenda – desvalidam questões de ordem social, política e cultural. A interdisciplinaridade para Japiassu (1976) e Fazenda (2002) tem sido concebida em um plano que coloca o sujeito limitando-o e retirando-o da sociedade e da condição histórica a que faz parte.

Segundo as palavras de Veiga-Neto (1995), Tonet (2009) e Jantsch e Bianchetti (2011), há uma preocupação com o sujeito

quase que exclusiva, como se os problemas decorrentes da fragmentação do conhecimento pudessem ser resolvidos por um processo isolado do modo de produção capitalista em vigor. As relações de poder e dominação são postas de lado e a ênfase recai aos processos cognitivos e internos. Atribui-se uma falsa autonomia ao sujeito e a responsabilidade absoluta sobre o que acontece em seu meio de vida.

Tonet (2009) acrescenta que algumas visões pedagógicas abordam a interdisciplinaridade como um fenômeno que surgiu isoladamente da sociedade, ou seja, analisam o tema como se ele fosse simplesmente um resultado natural do processo social e não percebem, ou não aceitam a relação de dependência ontológica do conhecimento em relação as suas condições materiais.

Jantsch e Bianchetti (2011) ponderam que o conhecimento na Educação anda lado a lado com as formas de produção do modelo neoliberal, não devendo ser pensado fora da totalidade histórica, da qual faz parte. Seu entendimento é que a interdisciplinaridade na Educação tem de ser refletida não somente como um “modelo didático” a ser seguido, mas como uma prática escolar que adentra em aspectos de natureza ética e política, sugerindo para sua concretização um projeto educacional centrado numa intencionalidade em torno do qual se reúnem professores, alunos e comunidade escolar. Projeto educacional que prima pela transformação social e pelo entendimento dos aspectos relacionados à dominação humana.

Veiga-Neto (1995), em continuidade, perfaz o discurso sobre a impossibilidade do sujeito não ter o domínio do seu conhecimento. Nessa óptica, a fragmentação do conhecimento escolar não é determinada pelos sujeitos que fazem a Educação, haja vista que de acordo com a história educacional fomos formados para pensar

disciplinarmente e o conhecimento vivido na escola se funda em relações de poder.

Nas ideias do autor, temos na Educação uma formação e um conhecimento disciplinar que não podemos extingui-los por atos de vontade e por decretos epistemológicos que alterem maneiras de pensar que estão profundamente enraizadas em nós.

A disciplinaridade do conhecimento escolar se incorporou na Educação e “se tornou nossa própria maneira de pensar e engendra, ao fim e ao cabo, nossas relações com tudo o que nos cerca” (VEIGA-NETO, 1995, p. 111). Para mudar esse quadro são necessárias implicações que vão muito além do “mexer (epistemologicamente) na disciplinaridade” do conhecimento.

O autor em discussão adverte que fora os problemas apresentados acerca do entendimento da interdisciplinaridade sob o “crivo do sujeito”, há na Educação uma pluralidade de teorias que sustentam os discursos educativos, em especial o currículo. É quase impossível encontrar um fio consensual entre essas teorias, sejam elas de cunho tradicional, tecnicista, crítica ou pós-crítica.

Em linhas explicativas, o que é desenhado pela perspectiva teórica advinda dos estudos de Fazenda (1996; 2002; 2012a), Japiassu (1976), Lück (2007) e Lenoir (2006), entre outros, a respeito da interdisciplinaridade não passa, conforme Veiga-Neto (1995), de ensaios discursivos sobre a produção do conhecimento, que no enfoque prático tem alcançado no máximo o desenvolvimento de ações e de práticas pluridisciplinares.

Em contraposição ao pensamento de Veiga-Neto (1995), Tonet (2009) e Jantsch e Bianchetti (2011), aferimos que quando pensamos a interdisciplinaridade na Educação concebendo-a como atitude frente ao conhecimento a partir das conceituações de Fazenda (1996; 2002; 2012a), Japiassu (1976), Lück (2007) e Lenoir

(2006), cabe refletir aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam e se educam os sujeitos.

Não se trata de exercer a interdisciplinaridade via um sujeito isolado do que acontece a nível macro ou microsocial. Nem se trata de atribuir responsabilidades ao sujeito, como se esse fosse uma panaceia para curar os males construídos pela humanidade e/ou pela Ciência e seu avanço tecnológico. Trata-se de estabelecer interdependências nas ações desenvolvidas na Educação.

Vivemos em contextos mutáveis. O nosso meio e cotidiano vivem em movimento. O que concretizamos em outros momentos, podemos desconstruir e (re) construir a posterior, porque acreditamos em mudanças, somos seres mutantes. Quando negamos a possibilidade de reconstrução, silenciemos a esperança postulada à Educação (FREIRE, 2007).

Nessa construção permanente, concebemos que sujeito e sociedade interpenetram-se e ambos formam o que há na cultura, na política, no meio ambiente, na saúde, na educação e nas demais esferas em que nos fazemos humanos e habitamos. Trabalhar a interdisciplinaridade na Educação é atentar para os contextos invisíveis, silenciosos e complexos que explícito ou de maneira oculta formam os sujeitos (FEISTEL, 2012; FREIRE, 2007).

Outra questão relevante a entendermos neste momento, refere-se que a interdisciplinaridade na Educação difere-se da interdisciplinaridade científica<sup>8</sup>. Na interdisciplinaridade educacional as noções, finalidades e procedimentos técnicos visam acrescentar e favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, respeitando os saberes dos discentes e sua interação com os saberes disciplinares. Não se pre-

<sup>8</sup> Destacamos esse aspecto porque muitas vezes quando se conceitua a interdisciplinaridade na Educação, apresenta-se discussões fundadas no conceito da interdisciplinaridade científica, a qual difere da mesma. Orientamos a leitura de Fazenda (2012b) para aprofundar o entendimento desse ponto.



tende romper com as disciplinas ou criar outras novas, nem se nega a formação disciplinar, como cita Veiga-Neto (1995), é fundante identificar saberes disciplinares, contudo, superando a fragmentação.

O objetivo da interdisciplinaridade na Educação é o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, resgatando o que há de humano na construção do conhecimento na Educação, de forma a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado no/pelo meio em que vive (LENOIR, 2006; LÜCK, 2007; FAZENDA, 2012b).

Para efetivar a interdisciplinaridade na Educação reafirmamos que não eliminamos o trabalho com as disciplinas; trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos, sociais e culturais, tornando-as significantes no centro de problemas e fenômenos de âmbitos diversos.

Fazenda (2012b) diz que a interdisciplinaridade científica está situada em questões voltadas à construção do conhecimento científico nas universidades ou espaços institucionalizados para o desenvolvimento de investigações. Essas questões têm como centro a pesquisa, os métodos e os procedimentos científicos, e também à maneira de como os campos disciplinares do conhecimento científico têm se posicionado na história da humanidade.

Atentando ao esclarecimento de críticas e dúvidas relativas à conceituação construída acerca da temática no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade – GEPI/PUC-SP com orientandos dos Cursos de Doutorado e de Mestrado em Educação da PUC-SP, e com colaboradores, Fazenda (2012b) comunica que se criou a compreensão de que a interdisciplinaridade definida pelo coletivo de pesquisadores desse contorno negligencia os fenômenos externos aos muros da Educação.

As críticas palmilham pelo entendimento de que a interdisciplinaridade na Educação é pensada sob uma lente exclusivamente pedagógica, que em outro sentido a percebe como a junção de disciplinas. Nesse ângulo, aferimos ainda nos apropriando dos escritos de Fazenda (2012b), que se conceituarmos a interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar o currículo escolar apenas na formatação de sua matriz e a escola como um produto técnico para “adestrar” seres humanos.

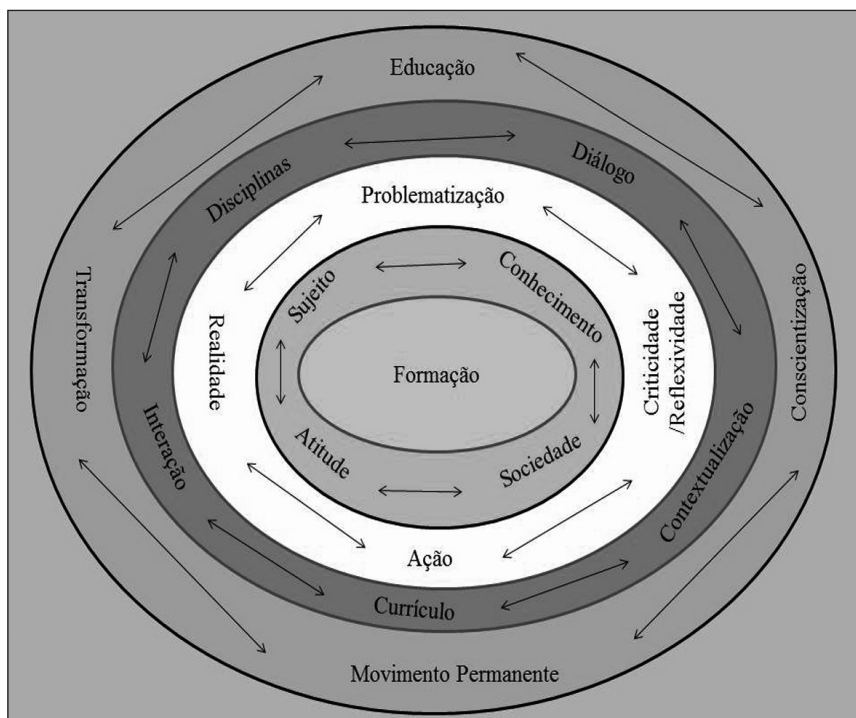
Entretanto, se definirmos a interdisciplinaridade como atitude frente ao conhecimento, é possível pensar aspectos que englobam a cultura e a sociedade onde se educam e formam os sujeitos. É possível pensar na interdisciplinaridade como uma prática que gradativamente rompe com a distribuição do poder e os princípios do controle social arraigados nas ações desenvolvidas na Educação.

Nesse contínuo discursivo sobre o tema, intuímos que a interdisciplinaridade na Educação empenha-se para a superação do ensino fragmentado e desligado dos problemas circundantes da sociedade. Sujeito, meio social e conhecimento são os componentes cardiais para uma educação que visa à formação de homens e mulheres integrada à realidade, distanciando-se da formação alienante caracterizada na história escolar.

Referendando-nos nas pesquisas de Japiassu (1976), Santomé (1998), Fazenda (1996; 2002; 2012a; 2013), Lück (2007), Lenoir (2006), Trindade (2008), Severino (2011), Feistel (2012), Yamamoto (2013), Feitosa e Dias (2015), resumimos nosso quadro teórico com a síntese (Figura 1) de como a concebemos na Educação<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Os círculos, as cores e as setas com pontas duplas existentes na figura 1, foram pensadas a partir de Yamamoto (2013).

Figura 1 – A Interdisciplinaridade na Educação



Fonte: Elaborada pelo autor, 2017.

Com base nas considerações tecidas e na literatura abordada sobre a temática, entendemos a interdisciplinaridade na Educação como um processo de construção do conhecimento pelo sujeito em íntima relação com os problemas e contornos políticos, culturais, econômicos, ambientais, sociais, éticos, entre outros, constituintes da sociedade. Processo de construção do conhecimento que exige problematização diante da realidade existente para todos os participantes e viventes da Educação.

Adjunto a essa discussão, lidimamos que essa problematização acerca da realidade está imbricada em um olhar dinâmico

que se alimenta da criticidade e da reflexividade, gerando a ação e a busca de diálogo no conhecimento trabalhado com/entre as disciplinas.

Novamente alertamos que a interdisciplinaridade na Educação não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais que isso, alimenta-se dela. Essa alimentação acontece na interação dos conteúdos, das técnicas, dos procedimentos das áreas disciplinares, dos sujeitos (alunos/as e professores/as) que vivem o processo educativo. Enfim, compreendemos que a interação deve permear o currículo em suas dinâmicas e movimentos.

A partir dessa interação, pensamos que esse processo de construção do conhecimento tende estar a todo o momento em contextualização, seja com os conhecimentos científicos transformados em sala de aula, seja com os conhecimentos advindos da prática social e real dos educandos e dos professores.

Somente assim, nos aproximaremos de uma educação que prima pela conscientização e pela transformação para o que há de difícil no convívio com/no planeta. Atitude é o que precisamos para iniciar esse movimento permanente de viver e de exercer a interdisciplinaridade, saindo do comodismo, do que está pronto e posto como findo na construção do conhecimento na Educação, do que não é questionável.

## Considerações finais

Com tal perspectiva teórica sobre a interdisciplinaridade podemos apresentar como considerações que, como a própria palavra indica, ela não é um conceito fechado em si mesmo, pois se fosse, já não seria inter: movimento (TRINDADE, 2008; FEISTEL, 2012).

O trabalho interdisciplinar não consiste também no aprender um pouco de todas as coisas, porém, favorece para novas formas de aproximação da realidade social e para novas leituras das dimensões socioculturais e políticas das comunidades humanas (TRINDADE, 2008).

Nessa perspectiva, salientamos que a prática da interdisciplinaridade se desencadeia nas inúmeras possibilidades de diálogo do trabalho educativo com o conhecimento, o qual se funde em “atos de aprendizagem” que, de alguma maneira, enriquece a formação dos participantes da construção.

Concluimos com a compreensão de que a interdisciplinaridade na Educação se faz no movimento (inter) permanente do currículo, das ações educativas, das atitudes e práticas com/nas disciplinas. Ela é um ato – daí ser também atitude – de reciprocidade, interação e troca (TRINDADE, 2008). Movimento que acontece entre o espaço físico – matéria – e o não físico – sonho -, o real e o ideal, a conquista e a não conquista, na busca da formação do ser humano.

## Referências

APOSTEL, L.*et al.* (Org.) In: **Interdisciplinarité et sciences humaines**. Paris: Unesco, v. 1, 1983, p.31-51.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18.ed. Campinas: Papirus, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetivação ou ideologia? 5. ed.. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n.02, p. 34 – 42, 2012b.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 03, n. 11, p. 847 – 862, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FEISTEL, Roseli Adriana Blumke. **Contribuições da perspectiva freireana de educação para a interdisciplinaridade na formação inicial de professores de ciências**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2012.

FEITOSA, Raphael Alves. **O Currículo como Mandala: um estudo de caso sobre a formação do licenciado em Ciências Biológicas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE, 2014.

\_\_\_\_\_; DIAS, Ana M. I. Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: um estudo curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.8, n.16, p.139 – 152, mai./ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, v.10, n.01, p. 41-62, jan./jun. 2008.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Imanência, História e Interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 112 – 129.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro – RJ: Imago, 1976.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2006.

\_\_\_\_\_; HASNI, Abdelkrim; LEBRUN, Johanne. Resultados de vinte anos de pesquisa: a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no Ensino Primário da Província de Québec – Canadá. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo, SP: Cortez, 2008. p. 29 – 52.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 14. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PALMADE, G. **Interdisciplinarité et idéologies**. Paris – França: Anthropos, 1977.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

SILLS, David L. A note on the origine of interdisciplinarity. **Items – Social Science Research Council**, v. 40, n. 1, p. 17-28, 1986.

TEIXEIRA, Elizabeth. Reflexões sobre o Paradigma Holístico e Holísmo e Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, V.30, n.2, p. 286-290, 1996.

TONET, Ivo. **Interdisciplinaridade, Formação e Emancipação humana**. Alagoas: UFAL, 2009. Disponvel em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/interdisciplinaridade\\_formacao\\_emancipacao\\_humana.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/interdisciplinaridade_formacao_emancipacao_humana.pdf)>. Acesso em: 06 de junho de 2016.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani C. A. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo – SP: Cortez, 2008. p. 65 – 84.

TUCCI, Carlos E. Morelli; HOGAN, Daniel Joseph; NAVEGANTES, Raul. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo – SP: Signus Editora, 2000.



VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. **Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação**, v.26, p.105 – 119, jan./jun. 1995.

YAMAMOTO, Marilda Prado. **A Prática Interdisciplinar no Mestrado Acadêmico**: implicações no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2013.

Recebido em: 21.05.2018

Aceito em: 18.10.2018

# SIGNO E IDEOLOGIA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ATIVIDADE DE ENSINO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**ALZENI DE JESUS CORREIA FULCHINI**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR) Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Cambé/PR. Apoio: Pesquisa financiada pela CAPES.

Email: [alzenifulchini@gmail.com](mailto:alzenifulchini@gmail.com)

**CARLOS TOSCANO**

Professor Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. (UNIMEP/SP) Aposentado da Universidade Estadual de Londrina/PR. Líder do grupo de pesquisa Escola e Formação (UEL- PR/ CNPQ), pesquisador do grupo de pesquisa AULA: Trabalho Docente na Formação Inicial (UNICAMP-SP/ CNPQ). Email: [ctos12@gmail.com](mailto:ctos12@gmail.com)

## RESUMO

O presente trabalho reflete sobre o processo de mediação pedagógica produzido em sala de aula numa atividade de ensino, tendo como referência as tentativas de reinterpretação quanto ao papel da escola na sociedade. Apoiou-se na psicologia histórico cultural ao focalizar a constituição do sujeito, o lugar da linguagem neste processo e como a instituição escolar participa da sua formação, aproximando-se de algumas produções de Vigotski e Luria, dentre outros. O estudo é de tipo qualitativo e interpretativo, incorporando as contribuições da perspectiva enunciativa discursiva, proposta por Bakhtin e Volochínov, na análise da dimensão semiótica do discurso. Os dados analisados se referem a uma atividade em sala de aula ocorrida em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do Paraná. Ela foi gravada em vídeo e transcrita. A análise dos dados identificou a presença da leitura de uma história pertencente à literatura infantil como disparador da atividade que envolvia leitura, entretanto, a mesma se deu em condições precárias, visto que, como o texto não foi compartilhado, os alunos acompanharam a leitura feita pela professora seguida do destaque das partes componentes de uma árvore. A leitura teve momentos de claro cunho interpretativo e vários signos ideológicos

foram apresentados, sem que fossem objetos de consideração, como: a relação egoísta, utilitária e inconsequente do homem com a natureza, além da reafirmação do estereótipo masculino e feminino, que acabaram reforçando modos de ser e estar no mundo e não os problematizando de modo a informar sobre outras possibilidades.

**Palavras-chave:** Educação Escolar. Mediação Pedagógica. Ensino e Aprendizagem. Significações.

## *SIGN AND IDEOLOGY IN THE CLASSROOM: A STUDY OF PEDAGOGICAL MEDIATION IN A TEACHING ACTIVITY IN THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION*

### **ABSTRACT**

This work seeks to reflect on the process of pedagogical mediation process produced in classroom in a teaching activity with reference to the attempts of reinterpretation regarding the role of school in society. It was based on historical-cultural psychology, focusing on the individual's constitution, the role of language in this process and how the school institution participates in his / her formation, approaching some of Vygotsk and Luria's productions, among others. The study is a qualitative and interpretive approach and sought to incorporate the contributions of the enunciative-discursive perspective proposed by Bakhtin and Volochínov, in the analysis of the semiotic dimension of discourse. The data that were analyzed refer to a classroom activity which was carried out in a class of the first grade of elementary school, at a public school in the interior of Paraná state. This activity was recorded on video and transcribed. The data analysis identified the act of reading a history related to children's literature as a trigger of the activity involving reading, however, this occurred in precarious conditions, since the text was not shared and so the students followed the teacher's reading followed by the highlights of the component

parts of a tree. This reading had moments of clear interpretation and several ideological signs were presented without being objects of consideration such as: the egoistic, utilitarian and inconsequential relation of man to nature, as well as the reaffirmation of the masculine and feminine stereotype that ended up reinforcing modes of being-in-the-world and not problematizing them, informing about other possibilities.

**Keywords:** School education. Pedagogical mediation. Teaching and learning. Significance.

## *SIGNO E IDEOLOGIA EM SALA DE CLASSE: UM ESTUDO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN UNA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA EN EL PRIMER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA*

### RESUMEN

El presente trabajo reflexiona sobre el proceso de mediación pedagógica producido en sala de clase durante una actividad de enseñanza, teniendo como referencia los intentos de reinterpretación con relación a la función de la escuela en la sociedad. Dicho trabajo se apoyó en la psicología histórico-cultural al centrarse en la constitución del sujeto, el lugar del lenguaje en este proceso y cómo la institución escolar participa de su formación, aproximándose de algunas producciones de Vigotski y Luria, entre otros. El estudio es de tipo cualitativo e interpretativo, incorporando las contribuciones de la perspectiva enunciativa discursiva propuesta por Bakhtin y Volochínov, en el análisis de la dimensión semiótica del discurso. Los datos analizados se refieren a una actividad en sala de clase ocurrida en un grupo del primer año de la enseñanza primaria de una escuela pública del interior del Paraná. Tal actividad fue grabada en video y transcrita. El análisis de los datos identificó la presencia de la lectura de una historia perteneciente a la literatura infantil como desencadenador de la actividad que involucraba lectura, no obstante, la misma

ocurrió en condiciones precarias, visto que, como el texto no fue compartido, los alumnos acompañaron solamente la lectura hecha por la profesora, seguida del destaque de las partes componentes de un árbol. La lectura tuvo momentos con claro cuño interpretativo y varios signos ideológicos fueron presentados, sin que fuesen objetos de consideración, como: la relación egoísta, utilitaria e inconsecuente del hombre con la naturaleza, además de la reafirmación del estereotipo masculino y femenino, que acabaron reforzando modos de ser y estar en el mundo y no problematizándolos de modo a informar sobre otras posibilidades.

**Palabras claves:** Educación escolar. Mediación pedagógica. Enseñanza y aprendizaje. Significaciones.

## Introdução

Vivemos um momento extremamente conturbado em relação às perspectivas que se colocam em debate a respeito da educação escolar. Estamos testemunhando várias iniciativas com o propósito de implementar uma certa orientação na redefinição dos projetos que pretendem conformar a sociedade brasileira e, neste contexto, chama a atenção a reviravolta que está colocada no que tange ao papel da escola que, ao fim e ao cabo, pode ser traduzida na seguinte questão: afinal, cabe à escola ampliar os conhecimentos e, com isso, possibilitar o acesso a novas formas de compreensão dos fenômenos históricos, sociais, culturais e relacionados à interação entre ser humano e natureza ao longo do tempo e na atualidade?

Ainda que a resposta seja positiva, podemos formular outra questão que se liga à anterior e é dela decorrente: a escola tem conseguido dar conta desse papel, na medida de suas condições concretas que estão dadas para a produção do ensino?

Cabe esclarecer que, por condições em que se dá a produção de ensino, entendemos não somente os recursos materiais que são

imprescindíveis, como incluem-se as condições em que ocorrem a formação inicial e continuada de professores, o salário, a carreira, o número de alunos em classe, a assessoria pedagógica permanente, o tempo de estudo e de reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem em curso, a existência de grupos de discussão de temas comuns, o intercâmbio com centros universitários de pesquisa, etc.

Mediante esta breve explicitação do que compreendemos por condições de produção do ensino, podemos perceber o quanto é complexa a atividade docente que se realiza em sala de aula, ou seja, o quanto é requerido para que este profissional possa desempenhar sua função social, qualquer que seja o momento em que se dê sua atuação na educação escolar. Este profissional da educação em geral, e o professor em particular, é um sujeito histórico, social e cultural e, nessa medida, ele não é, foi ou deveria ter sido, mas está sendo historicamente por meio daquilo que seu ambiente sociocultural de origem lhe proporcionou, como também daquilo que os demais espaços sociais (institucionais ou não) aos quais ele teve acesso lhe possibilitaram.

Foi com tais preocupações que realizamos uma pesquisa sobre o processo de ensino no primeiro ano acompanhando o trabalho pedagógico em uma sala de aula.

O presente texto apresenta e reflete a respeito de um dos muitos momentos que acompanhamos. Ele está organizado do seguinte modo: apresentamos, inicialmente, as referências teóricas que nortearam o estudo, seguidas dos procedimentos metodológicos. Na sequência, discutimos a realização de uma atividade de ensino que foi proposta à turma de alunos e finalizamos com algumas considerações.

## A constituição do sujeito: contribuições da perspectiva histórico-cultural

O advento da psicologia histórico-cultural, ancorado nos escritos de Vigotski e seu grupo, evidencia uma nova maneira de entender a constituição do ser humano. É central, nessa posição teórica, a afirmação de Vigotski de que o ser humano constitui-se, enquanto tal, nas e pelas relações sociais e mediado pela linguagem. Entende-se, portanto, nesta perspectiva, que o sujeito se torna humano e está em permanente desenvolvimento.

Conforme Vigotski, citado por Fontana e Cruz (1997, p. 57), a criança “[...] não nasce em um mundo ‘natural’ e sim em um mundo humano”, no qual passa a ter contato e vai se inserindo, apropriando-se dos objetos culturais e da forma como os sujeitos entendem e interpretam o mundo em que vivem. Desse modo, ao relacionar-se socialmente, participa das atividades e práticas culturais especificamente humanas. Sob esta concepção, o processo de humanização se dá pela inserção da criança em seu meio cultural e, conseqüentemente, na história do gênero humano.

Nesta perspectiva, a criança, ao nascer, é inserida num universo sociocultural pertencente ao seu grupo social. Tal universo é constituído de produções culturais e objetivações acumuladas historicamente pela humanidade. A cultura do grupo social e as condições de vida desse grupo constituem a base que, por assim dizer, edifica a constituição do novo ser que adentra esse espaço. Pondera Vigotski, apud Fontana e Cruz (1997, p. 58), a este respeito:

Nesse processo interativo, as reações naturais herdadas biologicamente de resposta aos estímulos do meio, tais como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples entrelaçam-se

aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos.

Desse modo, de acordo com Vigotski, a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento das funções psicológicas elementares, que são de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Teoriza que, na dinâmica das interações, as significações atribuídas pelos outros vão sendo incorporadas pela criança. Este processo é denominado por Vigotski (1991) de internalização, que permite ao humano biológico/natural tornar-se um ser social. Ele caracteriza o processo de internalização como um mecanismo que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas complexas superiores.

Nota-se que o social e o cultural têm um papel fundamental no desenvolvimento psicológico, porque é pela via da socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Por internalização, este autor entende o processo de “[...] reconstrução interna (intramental) de uma operação inicialmente externa (intermental)” (1991, p. 63), que, de acordo com seus estudos, envolve várias transformações psicológicas. Dito de outra maneira, a internalização ocorre quando o indivíduo interioriza as formas de comportamento fornecidas pela cultura, que implica no processo pelo qual “as operações externas”, mediante o uso de signos, são convertidas em operações internas.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VIGOTSKI, 1991, p. 63).



Esse entendimento permite inferir que a utilização de instrumentos e de signos não se restringe à experiência individual de cada sujeito. Ao utilizarmos uma enxada, por exemplo, introduzimos em nosso comportamento uma prática de gerações que nos antecederam. Portanto, a enxada, por ser um instrumento técnico, pressupõe uma maneira de manejar, bem como o propósito de seu uso, os quais são transmitidos pelas nossas relações com o outro e envolvem conhecimentos historicamente acumulados. Nesse processo, o humano altera a natureza e simultaneamente se transforma. O que possibilita essa transformação é a vivência, a troca de experiência e, portanto, a interação socialmente organizada por meio da linguagem, que, conseqüentemente, envolve a dimensão simbólica ou sígnea.

De acordo com Vigotski (1991, p. 59):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

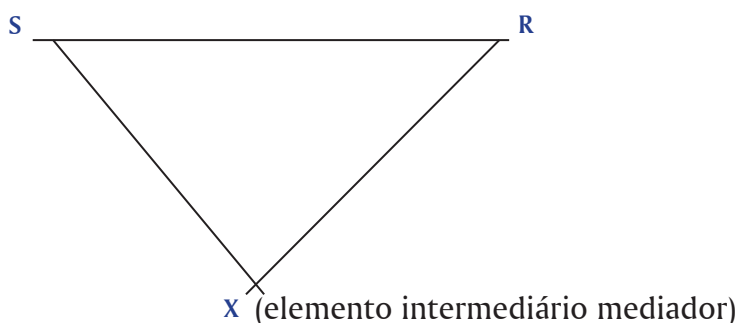
Como vimos, são dois fenômenos que se imbricam. Embora existam diferenças entre eles, a relação de correspondência é evidenciada devido à sua função mediadora nas relações com o mundo material, representado não só pelo instrumento técnico como pelo instrumento simbólico, de natureza psicológica.

De acordo Oliveira (1999), inúmeras são as formas de utilizar signos, entendidos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Esclarece:

Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso são apenas exemplos de como constantemente recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica (OLIVEIRA, 1999, p. 30-31).

Com base nessas premissas, são estímulos produzidos pelo próprio homem como meio de memorizar e, como tal, exercem a função de disparador da memória. Dessa forma, configuram-se como “ferramentas” da esfera psicológica. Assim, no processo de constituição do sujeito, tais “ferramentas” vão se consolidando, mediante a participação do outro, mediados pelos sistemas de signos e instrumentos sociais coletivos que uma cultura oferece.

Em seus estudos, Vigotski (1991) recorreu ao esquema do triângulo, segundo o qual o signo ou instrumento é sempre o elemento que cria um novo caminho entre o estímulo e a resposta. Para tanto, “[...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (p. 45). Como ilustra o esquema a seguir:



Fonte: Vigotski (1991, p. 45)

Este esquema de representação por meio do triângulo fornece pistas que possibilitam compreender que o homem desenvolve um elemento que se transforma em um estímulo orientador da sua ação; este, por sua vez, assume a função de mediador do processo mental e controla o seu comportamento. Assim,

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, subsidiados por estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento” (VIGOTSKI, 1991, p. 45).

Sob este prisma, a existência do signo acarreta duas questões importantes, primeiro, a mobilização do sujeito para estabelecer o elo intermediário; a segunda consiste no fato de o signo possuir a qualidade de uma ação reversa, uma vez que age sobre o sujeito. Na ação reversa, todo pensar é retomado. Conseqüentemente, na memória mediada por signos, o pensamento se destaca, por considerar que não é o fazer que está em jogo e sim o fazer para quê. Isso implica retomar o pensado. O desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural, é entendido como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir, resultado das interações sociais. Nesse processo, os adultos, por meio da linguagem, do fazer junto, do fazer para, compartilham seus sistemas de pensamento e ação com as crianças.

Para Luria (1979), o desenvolvimento cultural possibilita o desligamento das necessidades imediatas e promove a superação dos comportamentos impulsivos, transformando os atos puramente motores em atos intelectuais com o auxílio da linguagem. O desenvolvimento cultural nada mais é do que o desenvolvimento histórico da humanidade, a possibilidade de se concretizarem, em

cada indivíduo da espécie, as características e habilidades mais desenvolvidas ao longo do tempo pelo ser humano. Amparado por este princípio, Luria (1971, p. 75) teoriza:

Por isso as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma”, nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas. São justamente essas condições que fazem com que, com a transição para a história social, mude radicalmente a estrutura do comportamento. Junto com os motivos biológicos do comportamento, surgem os motivos superiores (“intelectuais”) e necessidades [...].

Nota-se que esta visão acerca da origem e funcionamento das funções intelectuais não nega o suporte biológico, ela concebe o indivíduo como espécie biológica e como ser social, membro de uma espécie humana, entretanto a questão social é determinante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim explica como se dá este processo:

A assimilação de formas novas historicamente surgidas de atividade material, o domínio da linguagem, que permite uma codificação abstrata da informação, leva o homem à modalidade inteiramente nova de atividade [...]. O homem está em condições de formular em palavras a sua tarefa, de assimilar os princípios abstratos de sua solução; ele se torna capaz de transmitir a estratégia de sua atividade [...]. Surgem-lhe novas formas de comportamento autenticamente intelectual, no qual as tarefas complexas se resolvem inicialmente no plano mental [...]. Muda a correlação dos processos psíquicos fundamentais (LURIA, 1979, p. 3-4).

A linguagem, desse modo, consiste não apenas no material por meio do qual a consciência se constitui, mas no instrumento para sua transformação.

### **As contribuições de Luria, Bakhtin e Volochínov acerca da palavra e sua função social**

No processo de inter-relações entre a linguagem e o pensamento na perspectiva histórico-cultural, de acordo com Luria (1979, p. 18), a palavra se configura numa unidade fundamental da língua e, como tal, apresenta dois elementos essenciais denominados de “representação material e significado”. Ele explica que a representação material consiste na função representativa da palavra, de modo que “cada palavra da linguagem humana significa um objeto, indica-o, gera em nós a imagem de um objeto”. A título de exemplo, analisa palavra faca, conferindo-lhe duas funções, primeiro, a representação do aspecto físico, um material e, por último, o significado, ou seja, o conceito de faca. Neste caso, a faca deve possuir todas as características que confirme a definição de que tal objeto é de fato uma faca. Assim, a questão do significado comporta uma função mais complexa, formada tanto pelas propriedades dos objetos no sentido figurado-direto quanto pelos aspectos abstratos e generalizadores.

Podemos perceber, com base nestas observações, que o significado das palavras se constitui na capacidade de discriminar as características de um objeto e relacioná-lo a determinada categoria. Ou seja, o significado de uma palavra consiste na relação consciente para se designar um objeto, o qual se transmite pelas relações estabelecidas entre os homens. Sob este prisma, a palavra, devido à sua natureza simbólica, permite relacionar o que é de or-

dem material, tais como: as coisas, os objetos, e o que é de ordem simbólica, isto é, suas representações, sentimentos e valores.

Cada palavra, portanto, pode ter significados e sentidos distintos ainda que utilizada no mesmo grupo social. Supermercado, por exemplo, para o funcionário, pode ser o seu local de trabalho, para uma criança ou para o cliente, lugar de compra. O que se coloca em questão é o fato de que a significação e os sentidos presentes na linguagem em funcionamento se constroem em consonância com as experiências vividas pelo indivíduo nas relações sociais e se diversificam após sua inserção nos espaços sociais. Assim, inicialmente, o primeiro significado atribuído à palavra “banco”, por exemplo, tenha sido o de um lugar para sentar, seja na praça pública, seja para esperar o ônibus. Posteriormente, a mesma palavra passa a ter outro significado: o lugar de se pagar contas, pegar dinheiro, ou seja, “banco” passa a significar também uma instituição comercial financeira.

A relação entre a palavra e o sentido empregado “[...] depende da tarefa concreta que o sujeito tem diante de si e da situação real” (LURIA, 1979, p. 22). Ao tratar destes aspectos, o autor realça que a função designativa da palavra, por mais simples que pareça, é resultado de um longo desenvolvimento, que nos remete ao processo histórico-social.

O fato de a formação das palavras se iniciar na criança pelo processo de assimilação da linguagem do adulto não significa que a criança assimile de imediato as palavras da língua na forma em que elas se apresentam no discurso do adulto (LURIA, 1979, p. 30). Tal apropriação pressupõe um percurso longo e sinuoso.

A criança começa seu processo de fala produzindo sons e, progressivamente, tais sons vão se aproximando dos sons de certas palavras ouvidas da boca dos outros que estão em relação com

ela. Portanto, a palavra integra nossas relações com a criança já a partir de seu nascimento. Assim, imersa em um dado contexto social e em contato com adultos falantes de uma língua, a criança, aos poucos, por meio de mecanismos e processos específicos, vai incorporando o uso da palavra. Na comunicação com os outros, vai aprendendo a nomear as coisas com as quais tem contato. O processo de nomeação dos objetos consiste num salto significativo em direção à linguagem humana, tendo em vista que a nomeação demanda uma representação, uma significação, uma imagem mental, ou seja, o significado para os objetos sobre os quais se refere. As oportunidades de ouvir e participar de situações comunicativas no cotidiano introduzem e ampliam as referências para que apreenda os usos da linguagem.

Nesse sentido, entende-se que a palavra, além de representar e nomear o mundo por intermédio dos objetos, ela se desdobra no mundo. “Ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade” (LURIA, 1979, p. 20).

Como vemos, a palavra é viva e, com ela, os sentidos possíveis estão associados aos contextos em que se dão as inter-relações entre os sujeitos situados social e historicamente num determinado tempo e espaço e nas diferentes esferas da atividade humana. Por isso, os significados não podem ser concebidos como algo estático e imutável, ao contrário, pelo fato de os significados das palavras serem produzidos no curso da história dos grupos humanos, eles estão em constante transformação.

Ao tratar da questão do significado da palavra ligado ao contexto em que é pronunciada, Volochínov (2013, p. 171) destaca que “[...] quase todas as palavras de nossa língua podem ter significado

distintos, segundo o sentido geral de toda enunciação”. Esclarece que esse sentido geral ao qual se refere “[...] depende tanto da situação imediata que produziu diretamente a enunciação, bem como de todas as causas e condições gerais mais remotas daquele intercâmbio comunicativo verbal específico” (p. 171).

Bakhtin e Volochínov (2002) consideram que a palavra permite lançar uma “ponte” entre o emissor e o interlocutor tendo em vista o processo interativo entre eles. Isto significa que as palavras emitidas, no discurso, organizam-se dentro de um gênero selecionado pelo locutor em acordo com a situação social de que participam, de forma que atenda às suas necessidades comunicativas.

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido (VOLOCHÍNOV, [1926], 2013, p. 154).

Bakhtin e Volochínov (2002), por sua vez, destacam que a palavra, por estar associada à vida, faz parte de um processo de interação em que o falante e seu interlocutor, inseridos histórica e culturalmente em contextos específicos de comunicação, compartilham valores socialmente construídos. É por meio desse processo comunicativo, pelo qual os interlocutores dão vida às palavras, que valores são incorporados ao que é dito e colocados frente a frente. Por este motivo, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2002, p. 66).



Desse modo, esses autores chamam nossa atenção para o fato de que a palavra é também um produto de caráter socioideológico, uma vez que expressa a visão de mundo do sujeito por meio do confronto entre as palavras de sua consciência e as palavras circulantes na realidade. “A palavra, como qualquer signo ideológico, não reflete simplesmente a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social vivo, na interação verbal viva” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200).

Observa-se que, para o autor, o contexto extraverbal constitui todo o entorno sócio-histórico-cultural no qual se estabelecem as interações entre os participantes da situação de comunicação. Neste sentido, à medida que tomamos a palavra como produto que procede de alguém e dirige-se para alguém (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, [1929], 2002), entendemos que, no fluxo da fala, a orientação de nossos enunciados se dá pela presença do outro, pelo contexto em que se dá a interação e pelo conhecimento que os locutores disponibilizam e colocam em circulação.

Nesse movimento interativo e de interlocução, os sujeitos constituem os seus dizeres apoiado nos dizeres dos outros sujeitos, bem como nos gestos e nas expressões. Esse processo dialógico está presente em todo discurso conforme destacam Bakhtin e Volochínov (2002, p. 122). Ao considerarmos, portanto, a linguagem um fenômeno social que se materializa por meio da palavra como signo, a mediação pedagógica, no contexto escolar, passa a ter caráter fundamental e a escola se apresenta como um lugar privilegiado para o compartilhamento e a elaboração de conhecimentos tendo em vista uma ampliação das referências.

## A escola e a elaboração de conhecimentos

Vigotski (1991), ao tratar da relação entre aprendizado e desenvolvimento humano, fez uma análise psicológica do ensino atentando para as diferenças que ocorrem entre o processo de aprendizado e de desenvolvimento. Destaca que,

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso de desenvolvimento da criança, ambos, não são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (p. 102).

Alerta o autor que o desenvolvimento e a aprendizagem não caminham *pari passu*, apesar de estarem articulados entre si, numa relação dialética. Explica que se trata de dois processos interligados “desde o primeiro dia de vida da criança” (p. 95). E, com base nesse pressuposto, destaca que tudo que a criança aprende nas situações do cotidiano, isto é, antes de sua inserção na escola, difere claramente do aprendizado que ela adquire no contexto escolar, porque, nessa instituição os sujeitos passam a lidar com as relações de conhecimento intencionais e planejadas com o intuito de instaurar processos de aprendizagens. Neste sentido, afirma que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ati-

vação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2014, p. 115).

Com base nas proposições do pensamento vigotskiano, Fontana e Cruz (1997) salientam que o modo como este autor concebe e analisa o desenvolvimento humano conduziu-as a ponderar as especificidades das elaborações produzidas na escola. Explicam:

Em nossas sociedades, a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com o sistema de leitura e de escrita, com os sistemas de contagem e de mensuração, com os acontecimentos acumulados e organizados pelas disciplinas científicas, com os modos como esse tipo de conhecimento é elaborado e com alguns variados instrumentos de que essas ciências se utilizam (mapas, dicionários, réguas, transferidores, máquinas de calcular etc.) (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 65).

Pelo exposto, torna-se evidente que as relações com o conhecimento sistematizado produzido na escola têm um caráter distinto dos demais. Tais relações se configuram em um movimento marcado por uma interlocução cuja temática foi previamente planejada e que instaura um processo de troca de conhecimentos entre os protagonistas, professor e crianças, ambos falando de lugares sociais distintos, mas que ensinam e aprendem e, nesse sentido, constituem-se: um como professor outro como aluno.

Nesta acepção, podemos entender que, para Vigotski, a aprendizagem é um processo dinâmico e dialógico, por ser um ato ininterrupto que ocorre na interação que se realiza nas diversas

instâncias sociais entre os sujeitos. Esta perspectiva confere, portanto, o papel decisivo da educação, em especial a função que a escola assume nesse processo. Neste sentido, a aprendizagem escolar é colocada em destaque por ser considerada promotora de uma direção específica e fundamental do pleno desenvolvimento da criança.

Para Fontana e Cruz (1997, p. 66), ainda que a criança:

Chegue à escola com certos domínios relacionados a diversos conhecimentos e, modos de funcionamento intelectual necessário à elaboração dos conhecimentos científicos sistematizados, durante o processo de educação escolar a criança realiza a reelaboração desses conhecimentos mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento.

Por esta razão, compreender o processo de formação de conceitos cotidianos é relevante, uma vez que é com esses conceitos que as crianças chegam à escola. Neste sentido, a relação entre os processos de elaboração de conceitos em desenvolvimento na criança e o aprendizado de conceitos científicos na escola é um tema destacado nos trabalhos de Vigotski.

De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 110), Vigotski alerta que, embora considere o processo de elaboração conceitual único e integrado, é necessário diferenciar as condições em que a elaboração do conhecimento se dá no âmbito das relações cotidianas e nas relações de ensino que ocorre no contexto escolar. A este respeito, Vigotski, citado por Oliveira (1992, p. 31), entende por conceito cotidiano aqueles que são desenvolvidos no curso da atividade prática do indivíduo por intermédio das interações sociais imediatas. Para explicitar como a criança opera com os conceitos,

utilizou o exemplo do conceito de irmão. Em sua vida social, a criança entende o que significa irmão, limitando-se a uma situação real. No entanto, não consegue compreendê-lo como um grau de parentesco, demonstrando, assim, a fragilidade que tem o conceito cotidiano.

No que se refere aos conceitos científicos, o autor os caracteriza como aqueles adquiridos em situações formais de ensino e de aprendizagem em que a criança é submetida a processos deliberados de instrução escolar. Neste processo, o conceito passa a evidenciar maior profundidade e abrangência e, quando a criança aprende o conceito científico de irmão, ela “[...] começa a dominar precisamente aquelas operações em que se manifesta a fraqueza do conceito cotidiano de ‘irmão’”. Ela define facilmente o conceito, aplica-o em diferentes operações lógicas e descobre a sua relação com outros conceitos” (OLIVEIRA, 1992, p. 31). Portanto, nota-se que as distinções se referem, sobretudo, aos modos distintos de pensamento que são mobilizados no processo de elaboração dos dois tipos de conceitos. “Ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual seu conceito se refere nunca ao próprio pensamento” (VIGOTSKI, 1998, p. 115). Já nas interações escolarizadas, destacam Fontana e Cruz (1997, p. 111), tem-se “[...] uma orientação deliberada e explícita, no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança”. Na compreensão das autoras, as atividades escolares baseadas no ensino dos conceitos científicos introduzem novos modos de operação intelectual, pressupõe-se que estes levem em consideração as operações anteriores, uma vez que os novos conceitos devem apoiar-se naqueles já existentes, os conceitos cotidianos ou outros conceitos científicos conhecidos.

Compreende-se, assim, que, nas situações do ensino escolar, os alunos tomam contato com novos significados de palavras já conhecidas, significados esses que são, por assim dizer, extraídos de corpos teóricos elaborados pelas variadas comunidades produtoras de conhecimento sistematizado, assim como entram em contato com palavras novas, desconhecidas, cujos significados são ainda novos para os alunos. Nas duas situações, a apropriação destes novos significados se constitui em um percurso sinuoso e não cumulativo na qual ganha importância, para a sua ocorrência, a qualidade da mediação pedagógica desenvolvida pelo professor quando teoricamente informada e construída de forma consciente, o que requer um conhecimento do conceito que se deseja ensinar, bem como ter um plano de ações que oriente o fazer e o pensamento daqueles que estão aprendendo e, por isso, se coloca a necessidade de um processo dialógico a ser implementado levando em conta o repertório cultural dos alunos e as condições materiais necessárias.

### Procedimentos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, “[...] supõe o contato direto com o ambiente e a situação que está sendo investigada, [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Sob este prisma, objetiva compreender e interpretar os fenômenos e ou acontecimentos que dizem respeito ao ensinar e ao aprender.

Para tanto, apoiou-se nos estudos da abordagem microgenética, que focaliza os processos que se instauram nos contextos educativos. Este tipo de abordagem, de acordo com Góes (2000), é caracterizado por uma,

[...] forma de construção de dados [que] requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (p. 9).

Apesar da característica acima apresentada, não existe apenas uma filiação teórica que trabalha com esta abordagem, nem mesmo uma única perspectiva para cada filiação. No estudo aqui realizado, tributário da perspectiva histórico-cultural, conforme exposto na seção anterior, optamos por nos aproximar da corrente denominada enunciativo-discursiva, que possibilita o estudo da microgênese com o conjunto de contribuições da teoria da enunciação proposta por Bakhtin e Volochínov.

Nesta perspectiva, Góes (2000, p. 17) destaca que a perspectiva enunciativo-discursiva se entrelaça com a análise de minúcias e indícios dos acontecimentos intersubjetivos. Os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face, abrangendo toda a comunicação verbal, seja de qual tipo for.

Tendo em mente tais diretrizes, apresentamos, a seguir, os resultados obtidos e sua análise.

## **O campo de investigação, o processo de coleta e a organização dos dados**

Para atender aos objetivos perseguidos em nosso estudo, optamos por observar os acontecimentos de uma sala de aula, com o intuito de perceber como se dava a interação entre seus participantes, instaurada pelas ou a partir das atividades de ensino relacio-

nadas ao aprendizado da leitura e da escrita. Para tanto, entramos em contato com uma escola localizada no interior do Paraná, pertencente à rede pública estadual e que atende a alunos do 1º ao 5º do ensino fundamental. Realizamos nosso estudo em uma turma do 1º. ano.

A chegada ao ambiente escolar requereu cautela, visto que, adentrar a sala de aula sem alterar o cenário já em movimento, era uma impossibilidade. Nossa presença, naquele ambiente, suscitou, inicialmente, várias questões ao corpo docente, explicitadas por meio de relatos das professoras envolvidas na pesquisa, tais como: Quem era aquela pessoa que chegava de mansinho na tentativa de não interferir no andamento da aula? Por que tem que filmar a nossa sala?! Eu não quero que me filme. Por que, na realização das atividades, não podia ajudar? Por que ficava lá no fundo da sala?

As primeiras aulas do período em que realizamos a pesquisa foram caracterizadas pelos seguintes comportamentos dos alunos: ficavam olhando, acenavam para a câmera, queriam conversar, perguntar. Depois de alguns dias, acostumaram-se com a nossa presença e da filmadora e já não faziam mais diferença a filmagem e muito menos o fato de estarmos ali.

Para as professoras da turma, uma regente e outra auxiliar, eu era uma desconhecida que passava a fazer parte daquele espaço tão delas por algum tempo, mas sem agregar-se ao trabalho árduo do cotidiano. Um novo indivíduo que, com o passar dos dias, fazia “vista grossa” aos pedidos de ajuda das crianças. Por vezes, na tentativa de compreender o fato de não haver intervenção pedagógica por parte da pesquisadora, uma das professoras se aproximava e indagava: O que está fazendo aqui? Que pesquisa é essa que não pode contribuir com o nosso trabalho, com conteúdos e metodologias novas? Já que só estuda e, por isso, está com a cabeça fresca,



deveria nos ajudar. Será que veio inspecionar o meu trabalho? E o que diziam os demais professores da escola: “Eu não tenho medo, sou professora há 35 anos, nunca tive problemas”.

Estas foram algumas das inquietações geradas em decorrência de nossa chegada à escola. Todavia essas preocupações faziam sentido para aquele grupo de professores, pelo fato de que vivenciavam um momento delicado, a troca do diretor e, com isso, muitas mudanças estavam ocorrendo, como, por exemplo, a tentativa de implantar uma diferente perspectiva teórica, fato este que gerava certa apreensão entre as professoras. Mesmo cercada por olhares desconfiados, fomos convidados a frequentar a sala dos professores no horário de lanche. No início, a nossa presença, naquele espaço, fez com que os conteúdos dos diálogos, as trocas, os desabafos fossem evitados, afinal de contas, vai saber se ela não veio a mando de alguém para nos inspecionar.

No desenrolar das semanas, esses desconfortos iniciais foram desaparecendo, os questionamentos e os olhares atravessados não faziam mais sentido. Assim a nossa presença foi se tornando familiar de modo que as manifestações de desconfiança iniciais foram dando lugar a outras mais acolhedoras: “Menina, quando chegar, não precisa mais pedir licença, pode ficar à vontade, você já faz parte desta turma e desta escola”. Nesse movimento, à medida que nos inserimos no cotidiano da turma, começamos a perceber a dinâmica, suas manifestações, as atividades desenvolvidas, a metodologia proposta e os modos como se davam as interações no processo de aprendizado.

Para realizar a coleta dos dados, isto é, poder captar os processos interlocutivos do processo de ensinar e aprender, foi necessário fazermos gravação em vídeo para registro dos acontecimentos em sala de aula, além do uso de um diário de campo

para registro das impressões iniciais acerca dos acontecimentos observados. O uso da filmadora foi essencial pelo fato de ser um instrumento que nos permitiu captar não apenas os dizeres, mas registrar o não verbal que os acompanha, como gestos, posturas, expressões faciais e corporais.

O processo de coleta de dados teve início em meados do mês de setembro/2014 com término na última semana de novembro de 2014, totalizando 32 dias.

Finalizada a coleta, iniciamos a transcrição das aulas gravadas, processo que levou aproximadamente três meses. Foi uma atividade intensa, cansativa que exigiu muita atenção e dedicação. Concluídas as transcrições, outras etapas foram desenvolvidas com vistas a um mapeamento dos dados obtidos e sua progressiva organização. Primeiro, elaboramos um quadro sintético composto por três colunas, nas quais constava o conteúdo trabalhado em cada aula gravada, as atividades de ensino propostas e os materiais utilizados que deram suporte à realização das aulas.

Em decorrência do número significativo de dados obtidos, não foi uma tarefa fácil, demandou uma análise minuciosa, uma vez que tratava das particularidades e detalhes apresentados nos dizeres dos alunos. Neste sentido, foi um contínuo ir e vir dos dados para as tentativas de caracterização.

## **A sala de aula e os participantes da pesquisa**

A turma escolhida de 1º ano, turno matutino, era composta por 25 alunos, com média entre seis a sete anos de idade. Destes, oito eram do sexo masculino e 17 do feminino. A professora regente contava ainda com uma professora auxiliar. No entanto, a atuação da professora auxiliar se dava nos horários destinados à

hora-atividade da professora regente, que ocorria nas terças-feiras, além de auxiliar na organização dos cadernos de atividades dos alunos. Assim, os envolvidos na pesquisa foram 25 alunos e a professora regente.

Ela é professora aposentada, 35 anos de atuação, mas continuava trabalhando, tem formação no magistério em nível médio, é graduada em pedagogia e direito. No momento da pesquisa, atuava como professora somente nesta escola, no turno matutino, com uma turma do 1º ano e, no contraturno, trabalhava dois dias por semana na sala de apoio de língua portuguesa e matemática. Considerando a nova configuração do ensino fundamental vigente, era seu segundo ano consecutivo de atuação no primeiro ano. Entretanto atuou por aproximadamente dez anos na antiga 1ª série. Suas outras experiências profissionais anteriores se deram com turmas da 4ª série e 5º ano.

Quanto à questão do trabalho docente desenvolvido com o primeiro ano, a professora demonstrou satisfação. Destacou que, no início, ficara assustada, não sabia o que fazer, foi um desafio, já que nunca havia trabalhado com criança dessa faixa etária, muito pequena. Ressaltou que a formação recebida do magistério e do curso de pedagogia foi de grande importância, por ter aprendido muito. Assim, quando assumiu a turma do primeiro ano, preocupou-se em aprofundar o que havia aprendido na formação inicial, por exemplo, a questão dos níveis de alfabetização, níveis da escrita, bem como o modo de compreender o desenvolvimento da criança, respeitando seus limites, sua realidade, sua experiência anterior e tendo como princípio que cada criança aprende no seu tempo.

Um dado a ser destacado é que, das 25 crianças desta turma, apenas duas não frequentaram a primeira etapa da educação básica – a educação infantil.

Com relação ao ambiente da sala de aula, observamos que havia 30 carteiras novas com *designer* e tamanho apropriados para crianças pequenas. Nas paredes, havia cartazes com numerais, alfabeto, as vogais, consoantes, silabários simples e complexo, assim como a exposição de alguns trabalhos dos alunos. Quanto à questão de espaço físico, podemos considerar que, tendo em vista o número de alunos, era suficiente, possibilitando um cantinho de leitura, estante com livros didáticos e de literatura infantil e armário onde ficavam guardados os materiais utilizados nas aulas, mesa do professor, uma televisão de 20 polegadas e um aparelho de DVD.

Nos primeiros dias de observação, percebemos que os alunos se sentavam em grupos de seis. De acordo com a professora, estar em grupo facilitava o seu trabalho e melhorava a interação entre os alunos, pelo fato de que um ajudava o outro no momento da realização da atividade. Entretanto, certo dia, deparamo-nos com as mesas organizadas em fileiras, a professora informou que, devido à sala ser utilizada no período vespertino, todo final de aula, ela era obrigada a deixá-la organizada em fileira para a próxima turma e isso lhe custava tempo. Então, resolveu trabalhar com a disposição das carteiras enfileiradas. Com a nova reorganização das carteiras e mesas, os alunos que ainda não dominavam a leitura foram orientados a sentar-se nas primeiras carteiras, exceto aqueles que “conversavam demasiadamente”. Estes eram trocadas de lugar frequentemente na tentativa de envolvê-los, tendo em vista as atividades a serem desenvolvidas. Uma delas, por exemplo, referia-se à leitura do silabário.

Assim começava a se delinear os primeiros dados do contexto em que se deu nosso estudo. A seguir, apresentamos o episódio e sua respectiva análise.

## O Episódio de ensino: *A Árvore Generosa*

O episódio a ser analisado ocorreu numa sexta-feira e, conforme já informado anteriormente, o primeiro momento da aula, nesse dia da semana, é reservado para o empréstimo de livro na biblioteca – literatura infantil. Naquele dia, esse momento se estendeu até o horário do lanche.

Ao retornar para a sala de aula, a professora iniciou a aula com a leitura da fábula intitulada: *A Árvore Generosa*, cujo autor é Shel Silverstein, escrita em 1983 e traduzida por Fernando Sabino em 2006.

Quanto à organização da sala para aquele momento, os alunos permaneceram em fileiras e a professora se posicionou à frente da lousa. Antes de realizar a leitura, foram resgatadas questões como a diversidade de árvores, destacando as que dão frutos e as que não os produzem, as que possuem grande porte e as de pequeno porte. Em seguida, foi feita a leitura e a interpretação e, por fim, solicitou-se, como registro, o desenho de uma árvore.

- (1) **Professora:** *Oh, A árvore generosa.*
- (2) **Professora:** *Criança inteligente presta atenção no que a professora fala. Não é hora de olhar em estojo, nem ver livrinho, é hora de olhar pra professora de vocês. Óh a árvore generosa, generosa é bondosa, porque a árvore não faz mal pra ninguém tá. [Continuou a leitura].*
- (3) **Professora:** *Era uma vez uma árvore que gostava muito de um menino. O menino, todos os dias, ia brincar com a árvore. Nossa! Como ele gostava de ver aquela árvore verdinha, bonita, forte! Ele juntava as folhas da árvore e, com elas, fazia uma coroa bem grande com as folhinhas da árvore.*
- (4) **Le1:** *Como?*
- (5) **Professora:** *Ele juntava as folhinhas e fazia uma coroa para brincar de rei da floresta. Ele juntava uma à outra com um barbante e fazia uma coroa. Bem, ele subia naquela árvore, balançava os seus galhos e comia os seus de-*

liciosos frutinhas. A árvore era muito forte e aguentava o menininho. Depois de muito brincar, ele descia para descansar em sua sombra bem fresquinha e gostosa. Nossa! Mas ele amava aquela árvore e a árvore, todos os dias, esperava o menininho chegar. O menino gostava tanto da árvore que o deixava muito feliz. Mas o tempo foi passando... passando...passando e a árvore ali. E o menino foi crescendo, crescendo, crescendo... Um dia ele veio e a árvore falou pra ele [Na história, a árvore fala, tá? Destacou a professora]: venha aqui em cima menininho, pendure-se em meus galhos e, depois, descansa em minha sombra e o menino respondeu: estou grande demais velha árvore para brincar com você, naquele tempo, eu era pequenininho, agora, estou grande, como vou brincar com você? Agora eu quero comprar muitas coisas e preciso de dinheiro pra comprar. E a árvore então falou: dinheiro eu não tenho pra te dá querido menino, mas você pode levar os meus frutos, olha quantos frutos eu tenho, você pode pegar esses frutos e levar para vender, assim terá o que precisa para comprar as suas coisas. Então, o menininho colheu os frutos e foi até a cidade para vender os frutos e ganhar dinheirinho. E o menino subiu lá na árvore colheu seus frutinhas e foi embora. E a árvore ficou alegre por ter ajudado o menino. E o menino semeou a sementinha que sobrou na terra. Bem, durante um bom tempo o menino deixou de visitar a árvore, deixando a árvore muito triste. – Porque será que aquele menino não aparece mais? Mas, quando ele voltou, à árvore ficou feliz! Oi menininho, achei que você tinha se esquecido de mim? Mas eu não sou menininho, eu sou um homem agora. Ah, mas para mim, a árvore que você sempre vinha brincar, você é e sempre continuará sendo aquele menininho. Venha, suba em meu tronco, agarre-se em meus galhos eu sou forte, aguento você. E o menino respondeu: estou muito ocupado agora bela árvore, pois quero ter minha esposa e muitos filhos, porque sou adulto, mas antes preciso ter uma casa e, agora, quando eu vou comprar uma casa? E a árvore generosa respondeu pra ele: – Não tenho uma casa pra te dá menininho, já dei os meus frutos pra você vender agora não tenho casa, mas você pode cortar os meus galhos e construir sua casa com eles. E laaá se foi o menininho feliz da vida, cortou os galhinhos da árvore, levou embora para fazer sua bela casa, casar-se e ter seus filhinhos. A árvore mais uma vez ficou muito... Muito, muito felizzz! [A professora fala pausadamente].

(6) **Professora:** Tempo se passou... passou muito anos e o menininho, nada de voltar, mas quando foi um dia ele resolveu rever a árvore, a árvore ficou

*tão feliz, mas tão feliz que falou assim pra ele: – Venha querido menino, venha brincar! Não. Eu estou velho para brincar e também estou muito triste, eu quero um barco que me leve para bem longe daqui, eu quero passear, viajar... Ah... Eu não tenho barco pra te oferecer, eu já dei meus frutos para você vender, já te dei meus galhos pra você construir uma casa com eles. Agora como é que vou arrumar um barco?! Então, a árvore baixou a cabeça... pensou e respondeu: Sabe o que você deve fazer?! Corte o meu tronco e faça do meu tronco um enorme barco. Ah... E viaje muito, muito feliz. Bem, o menino cortou o tronco da árvore fez um belo barco e viajou para bem longe. E a árvore ficou feliz por ter ajudado o menino mais uma vez!*

(7) **JP:** *Mas daí ela ficou só o toco!*

(8) **Professora:** *Muitos, muitos anos se passaram e a árvore quase sem força falou para o menininho, não tenho mais tronco para você subir estou muito cansada (O menininho voltou, né?) E a árvore não tinha mais tronco, ele achou só o toco.*

(9) **Professora:** *E a árvore ficou pensando... agora, você não pode mais subir no meu tronco porque eu só tenho um banquinho para você sentar, você está fraco, velhinho sente-se no banquinho que eu tenho aqui. E a árvore encheu-se de alegria porque viu que ainda podia ajudar o menino. Bem, sou apenas um toco, mas um toco é muito útil para sentar e descansar. Nesse momento, você está velho e cansado, vem menininho sente-se em mim e bom descanso. Foi o que o menino fez e a árvore ficou feliz mais uma vez.*

Terminada a leitura, a professora introduziu algumas considerações relacionadas à história que tinha acabado de ler.

(10) **Professora:** *Então, mesmo ali destruída, a árvore ainda era útil, tá. E nós também, a gente sempre tem alguma coisa pra fazer por um colega... Às vezes repartir o lanchinho, às vezes perdoar o colega... Às vezes compreender. Por quê? A árvore deu tudo que ela tinha para o menininho e nós o que a gente tem? Carinho, amor, respeito, não é isso? A árvore ofereceu tantas coisas boas pro menininho, né? E nós também temos a oferecer pro nosso coleguinha. Bondade, perdoar... A gente está sempre perdoando um ao outro, desculpendo...*

Na sequência, a professora estabeleceu uma interlocução com os alunos. Nessa dinâmica, retomou algumas questões voltadas para as partes que compõem a árvore, numa espécie de recuperação dos aspectos que julgava importantes no texto. Como se pode observar no recorte abaixo:

(11) **Ga1:** *Tia, eu ajudei a Isadora; um dia ela não estava entendendo a tarefa, aí eu ajudei ela.*

(12) **Professora:** *Isso. Oh, lá na árvore, tinha o quê?*

(13) **Alunos:** *Frutos*

(14) **Re:** *Galhos, galhos. Flores.*

(15) **Professora:** *Galhos, flores, raízes. O que sustenta a árvore?*

(16) **Jo:** *O tronco.*

(17) **Professora:** *O tronco, mas o que, manda comida pra planta, que segura o tronco?*

Ao serem questionados a respeito do alimento da planta, por não saberem responder, embora este tema já tivesse sido trabalhado, os alunos silenciaram. A professora, então, com o intuito de ocupar o vazio devido à falta de réplicas, continuou o assunto respondendo a própria pergunta:

(18) **Professora:** *As raízes. A raiz fixa a planta no solo, no chão. A planta precisa de terra. Ela gruda na terra, aí ela manda os sais minerais e vitamina láaaaaa [entonação] pras folhas.*

Ante o encaminhamento dado a esta situação, entendendo linguagem como forma de interação humana, a retórica observada, tanto no plano verbal quanto na realização da atividade exposta na lousa, impossibilitou o processo de mediação compreendido como atividade compartilhada na interação entre sujeitos. Vigotski (1998) explicita que o desenvolvimento das estruturas psicológicas



superiores se efetiva nas interações sociais, quando o outro media a atividade, apontando, chamando a atenção para as coisas relevantes, nesse caso, para um dado conteúdo de ensino. Portanto, a construção da atividade reflexiva é marcada pela mediação do outro em um movimento que implica significar o proposto, indicar caminhos para o pensar e retomar o pensado, ou seja, “[...] refletir sobre as possibilidades não consideradas, refletir sobre seus próprios modos de pensar” (FONTANA; CRUZ, 1997, p 112).

(19) **Professora:** *Como é que se escreve a palavra raiz?*

A partir da pergunta, os alunos foram apontando as letras da palavra raiz, no final, tiveram dúvida quanto ao uso da letra Z ou S. A professora, então, informou que se emprega a letra Z no final da palavra raiz. Continua:

(20) **Professora:** Só que aqui não escreve com S, ela tem o som de S, mas escreve com z, raiz, caule, folhas e flores, frutos [Escreve na lousa]. *Essas são as partes das plantas, oh: raiz, caule, folhas, galhos, flores.*

(21) **Professora:** *Quem gosta de árvore também?*

(22) **Alunos:** *Passarinhos, macaco.*

(23) **Professora:** *Então, agora, vocês vão desenhar uma árvore bem bonita, com todas as partes. Desenhe os bichinhos também na árvore.*

Como se observa, a utilização deste texto como atividade pedagógica de ensino da leitura e escrita poderia abrir várias possibilidades de trabalho com essa forma de linguagem, criando um espaço de interlocução, um pensar sobre a história a partir dos elementos que fossem sendo apontados nas relações de ensino, enquanto formas de mediação. Mediação esta propiciada “[...] pelos signos, enquanto organizador de instrumentos para atividade intelectual, e a mediação pelo outro, que permite a construção partilhada da atividade mediada pelos signos” (NOGUEIRA, 1991, p. 28).

Analisando o que ocorreu, observamos que a professora não propôs uma abordagem da situação proposta pela história que desencadeasse um processo de elaboração, no sentido de fazer junto, problematizando e explorando as questões suscitadas pela relação entre a árvore e o menino, proporcionando uma ação reflexiva “[...] entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito” (GÓES, 2011, p. 109). O que se constatou, entretanto, foi que a leitura da história durante a atividade de ensino não foi tomada como objeto de estudo, de reflexão, de produção de outros signos valendo-se daqueles que foram trazidos por ela.

Nas interações dialógicas entre professora/alunos sobre a história, de maneira específica nos turnos 1 a 10, procedeu-se apenas a leitura. Da forma como foi realizada, sem dispor de nenhum elemento visual de apoio, visto que o texto não estava projetado nem fora distribuído aos alunos, era esperada a atenção aos seus dizeres.

Neste contexto, a interlocução girou em torno da professora leitora e do texto, os alunos, por sua vez, assumiram o papel de ouvintes. Smolka (2012, p. 35) destaca a relevância de se “[...] levar em conta a dimensão discursiva no processo de alfabetização”. Concebida como constituinte do processo de significação, a interação discursiva torna a sala de aula um espaço dialógico onde professor e alunos exploram ideias, expõem pontos de vistas, formulam perguntas e trabalham na elaboração de novos conhecimentos. Entretanto o que se observou foi a apresentação da história, cujo autor do texto e seu intérprete, a professora, enfatizaram, com base na postura do herói, questões do comportamento individual na relação com a árvore e, por meio dela, foi feita uma extrapolação para outras situações, para além da história, ou seja, para o dia a dia dos alunos (turno 10).

O aluno Ga1, faz uma réplica à professora, indicando que o sentido do texto estava sendo entendido tal como o proposto (turno 11). Assim, com relação às contribuições da leitura, como era esperado, num primeiro momento, os alunos assumiram o lugar de ouvintes, entretanto, nas brechas, por ocasião dos comentários feitos pela professora, alguns alunos entraram na história, evidenciando as suas elaborações iniciais e os modos como estavam significando o que ouviam. Esse processo, entretanto, não teve continuidade.

Entre os turnos 12 e 21, observamos que a professora imprimiu outra direção, deslocando o foco de atenção para a área de ciências e, assim, o signo “árvore”, a partir desse momento, foi transformado em um objeto material e analisado sob o ponto de vista da composição que forma sua estrutura. Nesse processo, entraram em cena as palavras que nomeiam os tais componentes e algumas funções do tronco e das raízes ganharam destaque. Todo o percurso foi realizado no plano verbal com a participação de alguns alunos conforme se observa nos turnos 12 a 18.

Nos turnos 19, 20 e 23, a professora apresentou as palavras relativas às partes das plantas, escrevendo-as na lousa, aspecto este que nos chamou a atenção pela frequência com que ocorriam nas atividades propostas, ações que forneciam a resposta pronta na lousa, sem levantar questões em conjunto com os alunos como já havíamos constatado em outras situações. Depois, solicitou o desenho da árvore com a escrita das suas partes e a indicação delas no próprio desenho. Observamos que houve certo entusiasmo e engajamento por parte dos alunos, dedicação e preocupação em desenhar a árvore conforme as orientações da professora. De um modo geral, eles conseguiram realizar um belo desenho de árvore contendo suas partes, todavia não conseguiram escrever as pala-

vras: raiz, caule, folha, frutos, flores conforme fora solicitado – nomear as partes por meio da grafia das palavras.

De certa forma, os alunos evidenciaram o conhecimento que já tinham adquirido que era desenhar uma árvore. O conhecimento novo, o reconhecimento de suas partes indicados no desenho e a escrita das palavras que nomeavam suas partes, não estava ainda conquistado dada a complexa atividade mental implicada na proposição. Não se pode ignorar que até os estágios mais elementares de desenvolvimento da língua escrita exigem um alto nível de abstração, uma vez que há de superar o aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras (VIGOTSKI, 1998).

Com relação aos signos e, portanto, à ideologia que estão presentes nesta história, constatamos que alguns deles foram tão somente reafirmados e expandidos nos momentos em que a professora fazia algumas considerações. Sua primeira incursão, para tanto, foi no turno 2 ao definir o adjetivo “generosa”, utilizando como sinônimo “bondosa”. Nesse momento, notamos que o sentido atribuído à generosidade da árvore estaria associado à ideia de fazer somente o bem. Ao final, a professora, de outra maneira, retomou este tema, que comentaremos mais adiante.

Considerando que cada história tem um conteúdo, uma mensagem específica a respeito do conteúdo explícito e implícito desta obra, e reforçado nas enunciações da professora, verificamos que ela trata explicitamente de conceitos formadores de caráter, uma vez que os estreitos laços que aproximam o menino e a árvore estão marcados pelos aspectos: doação, o bem, a amizade, solidariedade, bondade, generosidade. Entretanto outras questões implícitas emergem: primeiro, expõe uma mensagem voltada a uma forma de relação utilitária e egoísta do menino na sua relação com o meio-ambiente que o cerca, representado pela árvore, relação

esta que, a cada ação do personagem, representava a perda de uma de suas partes, explorando-a até seu fim.

Insinua uma nota de tristeza, personificada pelo lamento ao que restou da árvore, referindo-se, indireta e alegoricamente, ao processo de destruição que o homem produz em seu meio, mas numa perspectiva moralizante, na qual os comportamentos dos sujeitos estariam balizados pela ideia do bem ou do mal. Ficam, assim, obscurecidas as relações sociais concretas, nas quais os sujeitos ocupam lugares sociais específicos numa sociedade permeada por interesses contraditórios, os quais têm uma história que está inserida num contexto mais amplo, abarcando o processo histórico, social e cultural em que ele se insere.

Nesse sentido, a ação humana representada no fazer do personagem reafirmou o sentido de uso dos recursos naturais sem levar a refletir sobre seu significado e consequências, tomando a história em si e também por exemplos ou fatos que ocorreram na própria região em que se localizava a instituição escolar.

Tendo em vista que, conforme apontam Fontana e Cruz (1997, p. 65), “as relações de conhecimento travadas na escola têm uma natureza distinta das demais [...]”, decorrentes da sua especificidade nesse referido lugar social, pressupõem-se que fossem tomadas como objeto de estudo e de reflexão. A história possibilitava a abordagem de questões sociais complexas que envolviam temas emergentes da sociedade atual, tais como: o uso sustentável dos recursos naturais, a preservação da natureza e a destruição provocada pelo modo de vida do homem. Em vez disso, ficou assentado que tal “escolha” é devido a questões simplesmente pessoais (turno 10) de sujeitos abstraídos do espaço-tempo sociocultural a que pertencem, em acordo com a ideologia veiculada e sempre reiterada nos meios de comunicação.

Por fim, cabe destacar que a história carregava ainda estereótipos de gênero bem demarcados; o personagem menino, masculino, aparece como aquele que impõe sempre sua vontade, dá direção e toma iniciativa e a mãe natureza, no personagem árvore, feminina, assume um papel secundário, seguindo o proposto pelo outro. Assim, em seus papéis complementares, vivenciavam uma relação na qual um está para servir, conforme destacado em toda a narrativa, que assumia este lugar como sendo esta sua finalidade na relação estabelecida, e o outro que é servido e, deste lugar, vê o outro apenas como alguém para servi-lo.

Pelo encaminhado, não foi percebido que os personagens menino e árvore e a interação entre eles assumiam, neste enredo, a condição de signos e, portanto, portadores de ideologia, ou seja, adquiriam um sentido que ultrapassava suas próprias particularidades, transmitindo posições relativas a valores. A própria professora, no turno 10, apresentou, à maneira de uma conclusão moral da história contada, outro universo de signos ideológicos que envolviam a ajuda ao colega, o respeito e o perdão, mas de uma forma abstrata, genérica e idealizada.

### Considerações finais

Diante do exposto no item anterior, fica a questão: nos dias que correm, existe um apelo ao uso da literatura infantil na sala de aula, notadamente no início do processo de escolarização, no qual se entrelaçam ecos das vozes emanadas do campo pedagógico, assim como aquelas que foram incorporadas nos documentos que norteiam e buscam operacionalizar aspectos da política educacional. A simples presença deste tipo de texto na sala de aula, entretanto, nada indica em termos de uma aproximação de obje-

tivos transformadores da condição inicial em que se encontravam os alunos, seja na formação de novos leitores, seja na iniciação de um percurso de formação cultural mais ampla, mais profunda e diversificada.

Tal consideração nos leva à noção da aula como acontecimento, expressão cunhada por Geraldí (2010), sobre a qual desejamos fazer uma breve reflexão. Por esta expressão, podemos visualizar a aula como um encontro de sujeitos (alunos e professores) portadores de heranças culturais distintas, ancoradas no universo de conhecimentos que lhes foi acessível até o momento e relativas a certas práticas culturais a que tiveram acesso. Esse aspecto não pode nunca ser menosprezado ou subestimado diante do fato de vivermos em uma sociedade extremamente desigual, seja relativo aos aspectos básicos da existência, seja no que se refere aos demais bens culturais.

No transcorrer de uma aula, diante da situação proposta pelo professor e das suas solicitações, os alunos vão compartilhando aspectos de sua herança cultural que eles têm percepção, naquele momento, como correlacionáveis e, ao fazê-lo, esperam uma resposta, uma consideração, uma réplica. Dependendo de a resposta acontecer e do modo como isso se dê, podemos ter uma configuração de um transcorrer da aula que é único e irrepetível, na medida em que cada participante penetra no discurso do outro e o transforma, ampliando as significações produzidas no contexto. Assim, uma ação docente se torna eficaz quando é entendida e capaz de mobilizar os alunos a compartilhar seus conhecimentos e estes, ao serem objeto de consideração e tratamento, promovam novas reelaborações que, ao fim e ao cabo, acabam fornecendo indícios de formas parciais e próprias de incorporação das considerações feitas à luz dos conhecimentos que eram objeto de ensino.

Esse modo de entender o processo de ensino escolar nos leva a retomar aquilo que apontamos no início deste texto quanto nos referimos às atuais tentativas de restrição do sentido histórico e social acerca do papel da escola. Tal retomada se faz relevante, visto que se coloca a necessidade de refletir sobre o fato de que todo objeto, conforme já alertavam Bakhtin e Volochínov, pode ser transformado em signo ao “[...] refletir e refratar uma realidade que lhe é exterior” e assume essa condição na corrente da comunicação verbal em todos os processos interativos mediados pela palavra (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2002, p. 31).

Nessa outra condição, quando tornado signo, passa a ser portador de uma ideologia, no sentido de tomar uma posição socioaxiológica. De acordo com estes autores, as várias áreas de criação humana que circulam socialmente na vida cotidiana, assim como nas diferentes áreas de produção do conhecimento humano sistematizado podem ser entendidas como criações ideológicas. Os autores supracitados dão como exemplo: a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética e a política, ressaltando que cada uma delas apresenta um variado campo de ideologias em seu interior.

A sua percepção, entretanto, requer sempre uma explicitação, seja ancorada no próprio processo de elaboração do conhecimento sistematizado e realizado por sujeitos que ocupam um lugar social e exercem uma atividade que está inserida socialmente por meio de uma instituição, seja pelos difusores do conhecimento produzido em seus variados tipos e por diversas modalidades. A necessidade de tal explicitação alcança todas as esferas da vida social e isso inclui o momento do ensino na educação escolar quando se busca ampliar as referências dos alunos em termos de compreensão do mundo humano em suas elaborações teóricas, técnicas, na sua relação com os demais humanos na vida em sociedade na



qual cada um ocupa um lugar que é social e destes com a natureza, em uma perspectiva histórica, social e cultural.

## Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 11. ed. São Paulo: Atual, 1997.

GERALDI, J. W. **A Aula Como Acontecimento**. São Carlos. Pedro e João Editores, 2010.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>> Acesso em: 2 jun. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: \_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia**. V. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p. 71-84.

\_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. V. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M. P. Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 143-189.

NOGUEIRA, A. L. H. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, SP, 1991.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K.; OLIVEIRA, M. B. **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa** (1983). Tradução de Fernando Sabino. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M. P. Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p.103-115.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013.

Recebido em: 20.07.2017

Aceito em: 23.09.2017

# LETRAMENTO E ESCRITA: PROBLEMATIZANDO INDÍCIOS DE AUTORIA EM LIVROS DE HISTÓRIAS ELABORADOS POR ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

## ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA

Doutor em Psicologia pela USP com estágio na Universidade de Paris XIII. Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Foi professor visitante (convidado) da Universidade Nacional de Córdoba (UNC, Argentina) em 2015. Email: [apereira.uesb@gmail.com](mailto:apereira.uesb@gmail.com)

## MILENA ALVES FERREIRA

Licenciada em Pedagogia e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Email: [milena\\_alves10@hotmail.com](mailto:milena_alves10@hotmail.com)

## RESUMO

Por meio deste artigo apresentamos o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a constituição da autoria na produção escrita de textos de alunos que participaram de sessões de contação de histórias. Os textos dos alunos foram analisados textos de alunos das séries iniciais conforme o paradigma indiciário e a Análise do Discurso pecheutiana. Por meio da análise destes textos, veiculados na forma de narrativas e formatados em pequenos livretos, obtivemos os seguintes resultados: indícios organizados como marcas de autoria e a identificação da manifestação autoritária do discurso pedagógico escolar. Por meio do debate entre indícios de autoria e as marcas do discurso pedagógico foram postos em questão os mecanismos ideológicos envolvidos nas posições discursivas que foram possíveis de serem analisadas.

**Palavras-chave:** Autoria. Letramento. Escrita. Discurso pedagógico.

# *LITERACY AND WRITING: AN INVESTIGATION ABOUT CLUES OF AUTHORSHIP IN FICTION BOOKS CREATED BY STUDENTS*

## **ABSTRACT**

This article presents the results of a research that aimed at investigating the authorship of texts written by children who participated of storytelling sessions. The students' texts were analyzed according to the inditial paradigm and the French speech analyses perspective. The analyses of the written narratives, organized in small books, revealed the following results: organized evidences as authorship clues and identification of authoritarian manifestation in school pedagogic speech, which questioned the ideological mechanisms involved in discursive positions.

**Keywords:** Authorship. Literacy. Writing. Pedagogical discourse.

# *LETRA Y ESCRITA: PROBLEMATIZANDO INDICIOS DE AUTORIA EN LIBROS DE HISTORIAS ELABORADOS POR ESTUDIANTES DE LAS SERIES*

## **RESUMEN**

Este artículo plantea una discusión a partir de los resultados de una investigación sobre evidencias de autoría presentes en la escritura de niños que tuvieron participación en sesiones de contar historias ficcionales. Los textos nos llevó a búsqueda de indicios en acuerdo con el paradigma indiciario de Ginzburg y el análisis del discurso francesa pecheutiana. Acerca de la escritura textual, podemos decir que su presentación en narración pode garantizar una manifestación de evidencias organizadas en una posición de autoría que a lo mismo tempo señala la marca autoritaria de lo discurso pedagógico escolar. Través del análisis ofrecemos una discusión de las implicaciones que esas evidencias pueden tener en relación con los mecanismos ideológicos del discurso pedagógico autoritario y sus relaciones con las posiciones discursivas de autoría.

**palabras-clave:** autoría; literacidad; escritura; discurso pedagogico.

## Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que foi realizada a partir da análise da escrita de alunos das séries iniciais com o objetivo de apontar a constituição de indícios de autoria nas escritas desses referidos alunos.

A partir de autores como Street (2014), Tfouni (2006, 2010), e Pereira (2011) verifica-se no letramento um acontecimento abrangível para além das práticas de compreensão da leitura e da escrita, pois estes autores consideram a abrangência sócio-histórica da questão em uma perspectiva discursiva que remete à possibilidades de interpretação.

Desta perspectiva, cabe perguntar: de que forma emerge o autor na construção da interpretação?; a quais interesses atende o uso do código escrito?; como a língua afeta as relações dos sujeitos, estabelecidas dentro das chamadas relações sociais?; como considerar diferentes níveis de letramento, assujeitados a obrigatoriedade dos saberes formais da escrita?

O foco da discussão se esforça por mostrar como os sistemas escritos influenciam de forma desnivelada os sujeitos que compõem as sociedades letradas, sistematizando relações de poder estabelecidas e disseminadas por influências ideológicas com relação, sobretudo, àqueles que não detiveram ou ainda não detém oficialmente o domínio dos códigos escritos. É disto que vamos tratar ao abordar a produção escrita nas séries iniciais. Portanto, o aporte teórico aqui adotado ocupa-se de estudos relativos ao letramento, à autoria, ao discurso pedagógico escolar e às manifestações da espontaneidade na escrita. O objetivo principal é analisar indícios de autoria na escrita infantil por meio da problematização da interferência do discurso pedagógico escolar, conforme abordaremos nas próximas seções.

## Letramento em uma perspectiva discursiva

Os estudos sobre letramento constituem-se hoje em fator indispensável à reflexão e orientação das práticas escolares. Sua necessidade mostra-se crescente face às dificuldades enfrentadas em relação aos resultados que consideram como sendo insuficientes os níveis de letramento e de alfabetização.

Tendo em vista a abrangência da questão, buscando-se ainda a ampliação de suas discussões, é que apresentamos um conceito de letramento sendo compreendido como um fenômeno complexo e multifacetado, atrelado aos contextos sócio-históricos e enunciativos e aos mecanismos ideológicos, que também influenciam a relação entre o oral e o escrito.

O termo letramento nos envia às discussões conceituais e procedimentais quanto ao seu estudo e aplicabilidade, a partir de nossa postura contrária ao cognitivismo psicológico e não podendo ser restringido apenas à leitura e à interpretação dos códigos linguísticos (TFOUNI, 2010; PEREIRA, 2011).

Por meio de uma conceituação abrangente para o termo assim Tfouni (2010) afirma que “não existe questão fechada acerca do que seja letramento” (TFOUNI, 2010, p. 31). Sua contribuição parece-nos muito apropriada pela contemplação e reconhecimento das complexidades constituídas nas interações sociais.

Nas palavras da autora:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em socie-

dades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2010, p. 12).

Parece-nos muito contundente dizer, a partir de construções possibilitadas por inferências da citação acima, que as discussões relacionadas à amplitude do termo não podem ser tratadas de modo simplista. A complexidade da questão não aceita tal tratamento. Limitar a legitimidade das práticas letradas apenas aos que dominam o sistema escrito é desconsiderar os vários efeitos políticos que um sistema de escrita produz, historicamente, afetando a todos os membros de uma sociedade.

Desse modo, a construção representativa do poder exercido pelas palavras inclui o complexo campo da representação engendrada pelos códigos escritos e desconsideraria tudo que diz respeito ao campo do Outro na linguagem. Teríamos, então, uma ilusória sobreposição que apontaria para a supervalorização do código, traduzido em um universo “mais letrado” que, de forma tácita, seria superior a outros.

Ilustrando tal apontamento, e à propósito da questão da autoria e do letramento, Tfouni (2010) aponta para a possibilidade da posição de autoria no texto oral de adultos não-alfabetizados e também entre aquele com baixa escolaridade. A autora mostra que o discurso oral de adultos não alfabetizados está perpassado por características que seriam em tese apanágio da escrita, o que indica uma relação de alteridade.

Logo, o letramento apresentado pela perspectiva sócio-histórica e discursiva questiona os interesses envolvidos na desvalorização da oralidade diante da escrita, analisando-as de modo a



descortinar práticas que se estabelecem implicitamente; esta problematização chama a atenção para a evidenciação de questões mais amplas e que convergem para questões mais específicas dos usos cotidianos da língua.

Segundo definição apresentada por Tfouni (2010), o letramento deve ser estudado procurando-se compreender profundamente seus efeitos e facetas, devendo ser considerado em uma dimensão complexa. Desse modo, analisando-se essa relação entre o todo – (aspectos sócio-históricos e ideológicos) – e a interface com efeitos “esperados ou não” dos usos da língua, não se pode perder de vista o ideal de escrita imposto pela gramática normativa; em suma, não pode ser este o único referencial para se compreender o fenômeno do letramento.

Sendo assim, o letramento deve ser examinado buscando-se o reconhecimento das singularidades dos sujeitos que são afetados em maior ou menor grau pela sociedade letrada e que, ao posicionar-se, mobilizam questões que dizem respeito à relação oral/escrita (Tfouni; 2006, 2010).

A fim de ilustrarmos algumas das questões apontadas pela abordagem discursiva em contraponto à predominância de um viés reducionista de letramento consideramos muito pertinente a análise de Battaglia (2013) ao tratar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

A referida autora analisou em sua tese de doutorado os PCN (de 1997), por tratar-se de um documento oficial e orientador das práticas escolares, e por apontar, orientações ao atendimento das necessidades identificadas na Educação. Segundo ela, os PCNs surgiram buscando o atendimento das novas necessidades identificadas. Dentre estas, foram destacados o reconhecimento do fracasso da alfabetização e o apontamento de suas possíveis causas, surgin-

do assim os questionamentos sobre as formações pedagógicas e a utilização das metodologias adotadas pelos professores atuantes desde a época.

Sobre a tentativa de sanar esses problemas, a mesma autora diz que, segundo o texto do PCNs, surgiu um movimento educacional na década de 1980 “que pretendia integrar as abordagens de viés psicológico daquelas de cunho sócio-políticas, dando origem ao processo de ensino e aprendizagem marcados por influência da psicologia genética (baseada no pesquisador suíço Jean Piaget)” (BATTAGLIA, 2013, p. 94). Tendo sido a base do Construtivismo posta para orientação teórica nos PCN, a Epistemologia genética teria passado a influenciar sobremaneira nas trajetórias históricas que ocorreram e ainda ocorrem na educação brasileira.

Neste contexto, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky pela perspectiva construtivista apontavam para a “construção de conhecimento ao invés de ensino técnico baseado em métodos” (BATTAGLIA, 2013, p. 97). À primeira vista, surgia a proposição de um novo olhar que priorizava a natureza do objeto de conhecimento – a língua escrita – no processo de alfabetização e como sua priorização.

No entanto, foram os estudos sobre letramento que passaram a considerar o valor sociopolítico dos domínios da língua escrita em interface com a oralidade pois o construtivismo desconsiderava uma série de questões que poderiam ser debatidas no âmbito discursivo. Diante do predomínio daquela perspectiva cognitivista de alfabetização e do modelo autônomo de escrita (TFOUNI, 2010; PEREIRA, 2011, 2017), os estudos sobre letramento têm permanecido como via obrigatória de contraponto no contexto brasileiro.

Nossa divergência com aquela perspectiva concentra-se em seu modo de rejeitarem os traços políticos, culturais e ideológicos imprescindivelmente influenciadores dos resultados educacionais.

Desse modo, o sujeito do letramento emerge da complexidade da conjuntura sócio – histórica e discursiva. Uma das maneiras de abordá-lo é pela discussão sobre o discurso pedagógico escolar.

## **O discurso pedagógico escolar**

Seguindo com a discussão aqui proposta apresentamos o conceito de discurso pedagógico escolar (DPE) apontado por Orlandi (2001). Para esta autora, no DPE a reversibilidade dos sentidos tende para um viés autoritário. Em seguida, foi feita uma relação com o conceito de autoria proposto por Tfouni (2010), correlacionando-a com condições específicas de produção e interpretação de sentidos nos espaços escolares.

Consideramos importante afirmar que a autoria está intrinsecamente ligada à assunção da “difícil tarefa de o sujeito do discurso responsabilizar-se por seus dizeres” (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 71). Em relação a esta temos que conforme a adoção da compreensão de letramento que reconhece os sujeitos sociais, enquanto sendo afetados de modo desnivelado pelo mundo letrado, estes podem alcançar uma posição discursiva marcada por traços de autoria.

E é em relação às diversas posições que os sujeitos podem assumir quanto às possibilidades de interpretação que se pode identificar no DPE, a posição de controle dos sentidos.

Souza e Pacífico (2011), recorrendo à tipologia discursiva proposta por Orlandi (2001), dizem que no discurso pedagógico “a polissemia de sentidos é contida, o que podemos observar, por exemplo, nas atividades de interpretação, especialmente encontradas nos livros didáticos, em que se busca um sentido único para o texto” (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 70).

Sendo a interpretação uma resposta dada para lidar com uma materialidade simbólica, algo equivalente à obtenção de uma resposta “já esperada” e que aparenta não admitir outras possibilidades, instaura-se assim, a sobreposição do autoritarismo ideológico contendor das possibilidades de polissemia. É por isso que “[...] o discurso pedagógico representa um discurso de poder, uma vez que determina como um contexto ou uma informação e/ou ainda um conhecimento deve ser interpretado e apreendido/aprendido” (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p.70).

Quanto a essa dominação controladora do DPE, encontramos Souza e Pacífico (2011) questionando o papel do professor diante do seu ideal de formação, legitimado, ao longo da história, pela instituição escolar:

Consideramos, conforme dissemos, que existe um sentido dominante, entre outros possíveis, que circula na sociedade, segundo o qual o professor é detentor de um saber legitimado pela instituição escolar, sendo assim, ele estaria autorizado a proceder e fazer circular sentidos. Porém, o que observamos é que, geralmente, a posição-autor não é ocupada por esse profissional que tem o papel de formar outros sujeitos autores (2011, p. 71).

Desse modo, fica reconhecida a atenção que é devida ao papel do profissional formador. Ao ocupar o lugar do Outro, a posição-professor daria conta do reconhecimento da autoria. No lugar disso, vemos que majoritariamente fomenta a reprodução do que está posto, interditando a produção de novos sentidos. Quanto a isso, vejamos a seguinte afirmativa:

Em contrapartida, a escola, como instituição e grupo que reproduz a ideologia dominante, dissimulando (e aprisionando) a posição ocupada pelo sujeito-professor – que

deveria ser a de um sujeito que produz um saber/conhecimento a fim de compartilhá-lo com o sujeito aluno que deverá ter acesso ao conhecimento científico – não privilegia a formação do sujeito autor, seja ele professor ou aluno, e mesmo com tendências diversas acerca da educação, que implicam dizeres e sentidos diversos que circulam sobre o tema, os sujeitos recorrem, geralmente, à paráfrase para formular seus dizeres, o que é diferente de historicizar, de trabalhar com a polissemia, instaurar um novo dizer a partir dos sentidos e dizeres já ditos sobre educação, pois conforme nos aponta Orlandi (2006) e Pêcheux (1997a), os dizeres precisam ser ancorados no “já dito” para poderem significar (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 70 e 71).

Ao parafrasearmos as autoras, poderíamos afirmar que a relação com novos saberes é de natureza complexa e discursiva, uma vez que historicizar supõe ir além do manejo do código, supõe também a possibilidade de lidar com a pluralidade do sentido e com o acesso aos arquivos.

Por conta do predomínio do DPE é que, distante da historicidade que situa os sujeitos professores e alunos, os sujeitos do discurso não podem se manifestar pela ressignificação dos dizeres.

Voltemos ao apontamento da tipologia autoritária. Afirmam as autoras: “quando encontramos a pergunta o que o autor quis dizer... Temos, aqui, uma ancoragem do discurso pedagógico no discurso autoritário, limitando as possibilidades de múltiplas leituras e do ‘jogo de sentidos’” (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 75).

Como pode, então, oportunizar um trabalho que leve à construção do conhecimento privilegiando a autoria um professor que, provavelmente, vivenciou práticas educacionais determinadas por um discurso pedagógico do

tipo autoritário (ORLANDI, 2006)? Ou um professor que não ocupa a posição de autor, responsável por um dizer? (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 71).

Respondendo a tais indagações, parece-nos, que, o discurso classificado por Orlandi (2001) como autoritário, busca o estabelecimento de sentidos únicos, monolíticos, sugestivos de silenciamentos de vozes. Quanto à definição de sentidos:

[...] essas vozes de autoridade detêm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo para a formação do consenso, quer dizer, os mediadores determinam quais os sentidos que podem ser conhecidos e quais devem permanecer em silêncio (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 76).

Estas autoras dizem ainda que este silenciamento é estabelecido na escola onde a relação de poder é bem acentuada, e onde os sentidos únicos são apresentados através dos livros didáticos, dos professores que se apropriam de um saber científico e consideram-se autorizados a disseminá-los enquanto únicos legitimando, dessa forma, as relações de poder.

Afinal, haveria outro lugar para o sujeito? Apesar de tal intenção, por meio de produções textuais polissêmicas, mecanismos de refúgio são criados emergindo em contextos diversos. Embora o discurso pedagógico dominante seja autoritário, ainda sim, as características e intenções da autoria escapam às imposições, apresentando-se, por vezes, até de forma irreverente, tanto em sujeitos alfabetizados e não alfabetizados, bem como entre aquele que ainda fazem parte do processo escolar.

Considera-se extremamente oportuno deixar claro que ao se acusar o discurso pedagógico apontando-o enquanto discurso autoritário não se pretende de modo algum defender que as ativida-

des escolares sejam conduzidas, como se houvesse possibilidade de “por em suspenso” (expressão nossa) as interdições, proibições e rituais presentes no simbólico. O que se objetiva é alertar quanto aos efeitos desses autoritarismos, que influenciam diretamente no desenvolvimento das práticas tidas como letradas e na interdição à autoria.

### **A espontaneidade na escrita infantil e o conceito de autoria**

Para continuar nossa fundamentação, precisamos debater a constituição da autoria em contraste com a aplicação de um tipo de atividade que é denominada de escrita espontânea. Prosseguindo com a abordagem discursiva, seguimos com o estudo da autoria que considera como autores os sujeitos que conseguem ocupar “uma posição discursiva, diferente de escritor e de narrador” Mainueneau (1993 *apud* TFOUNI, 2010, p. 55).

Costumeiramente, a noção de autoria é ligada à ideia de que a titulação de autor é dada aos sujeitos que criam e que se responsabilizam enquanto mentores intelectuais por aquilo que propagam em seus escritos. Tfouni (1998, p. 81) fala sobre a existência de uma crença em que o autor é “visto na bibliografia como aquele que organiza o discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão”.

Um dos caminhos para analisar esta constituição de unidade da escrita foi investigada por Pacífico (2002) ao analisar a produção textual de alunos ingressantes no ensino superior. A autora aponta marcas de paráfrases e a imposição de um padrão de produção de sentidos direcionado à supremacia de um interlocutor virtual aparentemente único; trata-se da posição-professor. Estes resultados dialogam com o que Tfouni (2010) já apontara acerca da não

coincidência entre graus de letramento e tempo de escolaridade ou nível de escolarização.

Quanto à constituição da autoria, podemos afirmar que o autor constrói o seu dizer buscando afetar os seus interlocutores utilizando-se de efeitos como: “a sensação de cumplicidade entre narrador e leitor/ouvinte, ou ainda a criação de um efeito de suspense, seriam preenchidos pela função-autor” (Tfouni, 2010, p. 55). Sendo assim, a autoria pode ser identificada através de efeitos de sentidos constituídos nos discursos, por meio dos entremeios de início, meio, e do que supostamente seria um fim.

Quanto ao controle da dispersão e da deriva, a mesma autora afirma que:

Assim, enquanto o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim, o sujeito está preso à dupla ilusão: de imaginar que é a origem do seu dizer e também de pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento. Existe, no processo de criação de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos que a função-autor pretende controlar (TFOUNI, 2010, p. 55).

Segundo a autora, os sujeitos imaginam ter em si mesmos a origem dos seus dizeres, alimentados pela ilusão do poder de criação, e do mesmo modo acreditam conseguir em tese traduzir tudo o que pensam. Souza e Pacífico (2011) falam que o sujeito nessa perspectiva ocupa uma posição no discurso:

Atravessada pelos dizeres de outros, isto é, por vozes e sentidos que circulam ou já circularam antes e em outro lugar, ao que chamamos interdiscurso, e que fornecem a matéria-prima para o fio discursivo tomado/construído



pelo sujeito, ao que chamamos intradiscurso. (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 73).

Com efeito, para tentativa de controle do que é dito, os sujeitos autores estruturam os seus dizeres, dialogando consigo mesmos através do intradiscurso, recorrendo ao que foi colhido e internalizado por meio do efeito de exterioridade (do interdiscurso); na medida em que o fazem, (re) significam sentidos, engendrando outros novos dizeres que são apresentados por meio do sujeito do discurso, a uma posição discursiva que, é correspondente ao interdiscurso. Com base nessa observação, podemos afirmar que a posição de autor está diretamente ligada ao intradiscurso, enquanto que o compartilhamento e circulação dos efeitos de sentido estão ligados ao interdiscurso.

A autoria conforme já demonstrado contrapõem-se a um tipo de prática que é adotada com muita frequência no ensino e que é denominada de escrita espontânea. A concepção, aqui acatada, diverge de tal tipo de escrita; na medida em que, percebida entre o a abertura do novo (do vir a ser polissêmico) e a instalação da paráfrase, descaracteriza a relação de espontaneidade.

Supõe-se que atividades escolares nomeadas de escritas espontâneas pressuponham o desenvolvimento de textos que privilegiem a livre criatividade, manifestas pelos alunos de modo totalmente espontâneo e não dirigido. Abaure (2011, p. 175) tratando da escrita espontânea argumenta que sendo produzidas em condições controladas “costuma refletir o comportamento linguístico gerado pela forma e pelo conteúdo das próprias atividades escolares”.

Sendo os sentidos variáveis, construídos com e através dos sujeitos, atividades que suponham respostas ou resultados controlados, mostram-se incoerentes ao estabelecimento de posiciona-

mentos. Destarte, selecionamos uma conceituação que nos parece mais adequada à definição do que seria escrita espontânea.

Adotamos a definição de texto espontâneo expressa por Abaurre (1991, p. 205), que afirma serem espontâneos, os textos “produzidos pelas crianças em fase inicial de aquisição da escrita nas situações em que é delas a responsabilidade da decisão sobre o que vão escrever (sem determinação prévia do professor, como nas atividades escolares mais controlados)” (T. PEREIRA, 2011, p. 275 e 276).

Em reais condições de escrita espontânea, em que é dada à criança a autonomia para desenvolver suas atividades, podendo manifestar-se correlacionando as suas construções de significâncias resultantes do intradiscurso e podendo oferecer respostas às responsabilidades que lhes foi atribuída para os processos de criação, desde cedo assumiria uma posição discursiva reveladora da autoria. Através da escrita de textos espontâneos, poderiam ser identificadas também “unidades de análises privilegiadas, que permitem ao pesquisador observar alguns indícios preciosos dos processos que subjazem à aquisição da representação escrita da linguagem” Abaurre (1991, *apud*, T. PEREIRA, 2011, p. 276).

Diante do exposto, reconhecemos as influências do discurso pedagógico escolar que apresenta-se de modo autoritário e interditando a tomada de posição. Deste modo, acreditamos que esta imposição problematiza a viabilidade de uma escrita espontânea vinculada aos processos polissêmicos de constituição da autoria. Pois mesmo nos ensaios da escrita inicial há gestos de autoritarismo marcados pelo DPE.

Diante desse impasse, vê-se que há um dilema posto ao sujeito do discurso. No entanto, mesmo em condições controladas a

interpretação do sujeito do discurso que vive a tensão dada entre a repetição do velho e a instauração do novo se constitui porque algo escapa, à revelia das formatações que são dadas para controle. Tal fuga se daria nesse entremeio, por meio de acesso a um lugar do simbólico (lugar da autoria?) pelo qual se poderia marcar singularidade, manipulando sentidos e instaurando-se sentidos outros.

Quanto à possibilidade de abertura de outros sentidos, por vezes prejudicada pelo DPE, Orlandi (2001) afirma que se tem a partir da deriva, a instauração de lugares que podem sugerir indícios de autoria. Vê-se em Orlandi (2015, p. 37), a afirmação de que a própria paráfrase é matriz de sentidos. Assim, os sentidos se sustentariam pela rede do “já dito” e a partir dos pontos de deriva, que emergem entre as sequências discursivas; isto ocorre porque o sujeito do discurso acessaria o jogo dado entre paráfrase e polissemia, por meio do qual se teria o confronto entre o simbólico e o político. É nesse momento, a partir da deriva, que os sujeitos podem instaurar o diferente.

A partir dessas questões aqui apresentadas é que foram feitas as análises que seguem. Vejamos que há um dilema posto ao sujeito do discurso. O lugar sujeito à interpretação está no entremeio, na interface entre a espontaneidade aparente e o controle da interpretação necessário para tomar posição de intérprete do discurso. Mas de que lado o sujeito escapa, à revelia deste controle e marca singularidade na deriva?

Entre sentidos já postos e repetidos na leitura parafrástica imposta pelo DPE (cf. ORLANDI, 2001; PACÍFICO, 2002; ASSOLINI, 2003) temos possibilidade de recuperação pela análise de lugares que podem indicar marcas de autoria. É a partir destas questões que recuperamos de modo mais específico nosso objetivo inicial que vamos apresentar nossa análise.

## Metodologia: Formação e análise do *corpus*

Para fundamentação desta pesquisa foram mobilizadas as contribuições da Análise do Discurso (AD) de filiação francesa; por meio deste aporte, o dispositivo teórico e metodológico de análise foi constituído pelo debate sobre autoria, discurso pedagógico e letramento e um *corpus* linguístico composto por alguns livros de histórias elaborados por alunos das séries iniciais coletado em uma escola da rede municipal de ensino localizada no sudoeste da Bahia. Em relação à análise de tais livretos, foram feitos alguns recortes que tomados como bases para as análises.

Para delineamento dos objetivos formuladores da investigação tomou-se como questão principal a demonstração através do apontamento de indícios (GINZBURG, 1989) de como se constitui a autoria, compreendida sob a perspectiva sócio-histórica e discursiva de letramento. Procuramos problematizar a viabilidade de identificação de indícios de autoria na escrita de livros de histórias elaborados por alunos das séries iniciais.

Com base nesse questionamento inicial, surgiram outras questões que resultaram na busca pelo apontamento de indícios de autoria em livros de histórias elaborados por crianças escolares; na problematização do inaccessível imposto pelo DPE enquanto limitador das possibilidades de manifestações da espontaneidade da escrita infantil; e por fim, a resistência ao DPE como marca de singularidade.

O *corpus* que foi adotado para validação e verificação dessa pesquisa foi composto por 24 livros de histórias, elaborados por alunos do Ensino Fundamental de Nove Anos, alocados em uma turma do 2<sup>a</sup> ano, de uma escola da rede municipal da cidade de Itapetinga-BA. Quanto às suas condições de produção, foi desenvolvi-

do em situação em que foi dada aos alunos, a responsabilidade de criarem suas próprias histórias.

Na referida sala foi contada uma história denominada “O Velho Rei”. Os alunos da própria turma participaram da contação atuando como intérpretes e atores da referida fábula. Durante sua apresentação, os alunos se comportaram de modo descontraído, o que pode ser percebido pelos risos incontidos e gargalhadas que faziam composição sonora naquele ambiente. Após a contação e a dramatização de tal história, foi entregue aos alunos livros em branco. Feitos com folhas de papel ofício e encapados por folhas de cartolina também da cor branca.

A intencional escolha deste aspecto das folhas e das capas se deve ao objetivo principal da atividade: recriar à sua maneira a história contada. Dessa incumbência que lhes fora oferecida surgiram vinte e quatro livros, elaborados pelos próprios alunos, dos quais a título de amostra três foram analisados.

A grande maioria dos alunos mostrou-se vacilante ao perguntarem de modo insistido como seria a maneira pela qual eles deveriam desenvolver tais atividades. Queriam saber que histórias deveriam contar, e quando lhes era falado que eles mesmos poderiam criar, reclamavam e diziam: “Ah, não tia, eu não sei não!” Depois de alguma hesitação inicial, alguns alunos iniciaram a construção de suas próprias histórias.

Para as referidas análises dos textos desenvolvidos, foi adotada a noção de recorte, pela qual se analisou a presença ou não, de indícios de autoria. Vimos no texto uma unidade maior de significados que sugere a pretensão de se organizar as unidades menores colocadas enquanto recortes. Tal construção, que indica efeitos de completude, é feita de modo comprometido com as condições de produção.

Nas palavras de Orlandi (2001, p. 139), “o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. Segundo a mesma autora, “a ideia de recorte remete a noção de polissemia e não a de informação” (p. 140). Dos três textos escolhidos como amostra foram encontrados traços de autoria nos dois primeiros, e em relação aos dois últimos constatou-se a presença de paráfrases (por meio do uso de genéricos discursivos) que também contribuíram para a problematização da posição de autoria.

## Análise

Vejamos na seguinte história alguns indícios de autoria e uma discussão sobre alguns pontos de comprometimento desta:

Era uma vez/um rei e uma rainha  
e era tudo /mas tudo/ de ouro e prata  
chique eles era rico demais pra ser  
verdade/mais uma princesa diferente ela  
era de papel/ e então choveu muito e  
aí a princesinha se molhou e rasgou/e  
ela chorou muito ela achou diferente chorra e  
chato mais não era nada disso.

TEXTO 01 – História: “Era uma vez, um rei e uma rainha”.

O texto de número 01 foi narrado por uma menina, que inicia o texto com uma forma canônica clichê: “Era uma vez”. Em seu texto não define um momento específico em que se passa a história a ser narrada; no entanto, introduz um início de narração. Tem-se a apresentação do que supostamente seria um conto de fa-

das, comumente iniciado por meio da expressão: “era uma vez”. Ao iniciar com tal repetição muito comum nas histórias infantis há um convite aos leitores a participarem daquele mundo aparentemente feito de fantasias.

Na sequência, temos: “um rei e uma rainha”. Continuando a apresentação da história que seria relacionada com um conto de fadas, tem-se nesta designação de “um rei” e “uma rainha” a confirmação de que a mesma se refere a um mundo de fantasias. Há uma marca de anúncio que atua por retroação como pode ser visto em Pereira (2002) e Tfouni & Pereira (2005).

Ao situar o interlocutor, o sujeito-narrador apresenta os personagens principais pelos quais discorreria. Segue com uma descrição pautada em uma evidência do que é um reino, em “e era tudo/mas tudo/ de ouro e prata”. Descreve sobre os materiais constituidores do lugar, formado por metais preciosos, e utiliza-se de expressão que marcaria uma suposta completude, “e era tudo”. Este ponto marca outro ponto de retroação, de tentativa de controle da interpretação por uma marca de fechamento (no sentido de GALLO, 2008).

Em seguida, há um efeito de sentido em “era rico demais pra ser verdade” que ressignifica a expressão coloquial “era bom demais pra ser verdade”. Por meio deste deslocamento na cadeia parafrástica decorrente da substituição de “bom” por “rico” retoma, por anáfora, “era tudo de ouro e prata” e marca um lugar singular do sujeito-autor. É o efeito de sentido que lida com a quebra da expectativa e o jogo com o imprevisto junto da retroação que ratifica o que Tfouni (2005) e Pereira (2002) apontam sobre a posição de autoria.

No entanto, esta marca camufla uma contradição ao apontar a característica de glamour “chique” e dizer que “era rico demais

pra ser verdade”. Têm-se, então, uma apresentação inicial de um reino, liderado por rei e uma rainha, que viviam em um ambiente de muita riqueza e que, no entanto, eram “ricos demais pra ser de verdade”.

Instala-se um dilema, a saber: ou “ser rico” ou ser “de verdade”. Desse modo, o sujeito lida com este vacilo ao dar uma roupagem à trama baseada na evidência de que ser “rico demais” não faz parte de uma realidade compartilhada com o interlocutor. Há uma pressuposição (no nível das formações imaginárias) que a riqueza em excesso faz parte de “outra realidade”, a das histórias fantasiosas de reis e rainhas e é neste efeito implícito que o sujeito-narrador se fundamenta. Em suma, cumpre-se a expectativa de que porque rei e rainha são ricos demais o interlocutor acompanharia um efeito de verossimilhança sobre se tratar de uma espécie de conto de fadas.

Em meio ao trânsito entre lugares de evidência e quebra de expectativa, em “mais uma princesa diferente ela era de papel” o atributo específico de ser constituída de papel rompe com o efeito naturalizado da princesa rica.

Deste modo, a presença de uma princesa de papel em um reino de ouro e prata joga com os sentidos naturalizados e controla a interpretação em “e então choveu muito e aí a princesinha se molhou e rasgou”. Este trecho fornece indícios que apontariam para o desfecho da história.

O uso de “então” e “aí” marca o anúncio de uma sequência de acontecimentos que são retomados. Em “e então choveu muito e aí a princesa se molhou e rasgou” sustenta um efeito de novidade, o de uma princesa que não poderia chorar para não molhar o próprio papel que a compõe. No entanto, o sujeito-narrador segue com “ela achou diferente chorrano (sic.)”. Deste modo, no lugar



da possibilidade de marcar para o interlocutor que a princesa era “diferente” porque não poderia mais chorar pois se rasgaria ainda mais, o sujeito-narrador insere uma forma clichê (“ela achou diferente chorrano”). Trata-se de forma clichê pois retoma um lugar do imaginário que converge para uma totalidade, um efeito de unidade da atualidade que torna evidente que “achar-se diferente” é algo universal, que ocorre de maneira equivalente para todos. Em seguida, a finalização “e chato mais não era nada disso” deixa um lugar de dispersão, à espera, sem marca de autoria. Por isso, tratamos aqui de indícios, mobilizando a discussão em torno do das formas clichês e das marcas de dispersão (no sentido dado por TFOUNI, 2001) que comprometem o efeito de retroação e de completude do dizer. É também dessa imposição do DPE no nível do parafrástico que não mobiliza o interpretável e a possibilidade de autoria que trata Assolini (2003).

Outra possibilidade de interpretação para a expressão “e chato” seria de preparar os leitores para serem desagradados em relação ao que se esperava de um “final feliz”. No entanto, o sujeito-narrador não marca explicitamente esta quebra de expectativa. Um efeito de decepção e contrariedade que talvez indique que “chato” é um lugar no imaginário que se re-aproxima do mundo real, ao impor a necessidade de um “fim” para a história narrada.

No segundo texto (“A princesa e o rei era caíla e Guilherme”), alguns indícios de tentativa de controle da dispersão também permitem uma discussão sobre a posição de autoria.

A princesa e o rei era caí la e Guilherme  
era uma vez/ uma princesa e um rei  
a princesa andava com uma flor na  
sesta ai um rei apareceu e pediu em  
casamento ai apresentaram ao pai  
o pai gostou ai eles viveram felizes  
para sempre

TEXTO 02 – História: “A princesa e o rei era caíla e Guilherme”.

Vejamos o início do texto: “A princesa e o rei era caíla e Guilherme”. Em um tom parecido com o de um título e ao mesmo tempo parecido com uma marcação textual inicial, o sujeito-aluno parece iniciar de forma estereotipada mais uma história de contos de fadas. Apresenta a princesa e o rei denominando-os de “caíla” e “Guilherme”. No entanto, segue com uma marca dispersiva presente em “era uma vez”.

Apesar de começar a frase com “era uma vez”, o sujeito aparece por meio de uma dispersão, pois imediatamente em seguida há um apontamento indicativo dos personagens centrais da história, como vemos em “uma princesa e um rei”.

Vê-se que neste ponto há uma remissão ao recorte “A princesa e o rei era caíla e Guilherme”. Este ponto define e relembra ao leitor que a princesa e o rei eram respectivamente, “caíla” e “Guilherme”. Temos, portanto, que em “uma princesa e um rei”, há uma tentativa de controle da dispersão, operada por uma anáfora. Em termos discursivos, o sujeito substitui no eixo metafórico por similaridade “princesa e Caíla” à medida que no eixo paradigmático, de combinação e por contiguidade, retoma “rei e Guilherme”.

Percebe-se que mesmo após nomear os personagens e anunciar ao interlocutor que não se trata de qualquer rei e rainha, mas

de caíla e Guilherme; por meio da nomeação, o sujeito do discurso apresenta expressões clichês.

Em seguida, temos: “a princesa andava com uma flor na sesta”. Tem-se também aqui uma retroação, pois a princesa referida era “caíla”. Temos uma princesa que é apontada por um diferencial, pois “andava com uma flor na cesta”. Este trecho é mostrado como aparentemente de suma importância para o interlocutor acompanhar o movimento de retroação do dizer. Todavia, a trama segue com um fechamento que acaba por desconsiderar o destaque dado à “flor na sesta”.

Quando aparece o trecho “aí um rei apareceu e pediu em casamento” temos também uma frase que é iniciada com uma dispersão dada pelo “ai” e que introduz o aparecimento de um rei, que teria feito, em seguida, um pedido de casamento. O efeito suspense é deixado de lado, pois utiliza-se novamente uma expressão clichê (“pedido de casamento”). Não há um encadeamento da trama que aponte, afinal, para a forma que este acontecimento ganha na ação dos personagens. A imposição da expressão clichê silencia o sujeito intérprete neste lugar.

Na sequência, o desenrolar da trama também vem tamponado com expressões clichês como “ai apresentaram ao pai o pai gostou”. Isto porque é esperado nas histórias de rei e rainha, e de final feliz que o pai aceitará o casamento e todos viverão felizes para sempre. Mesmo diante deste amálgama de paráfrases, ao nível da formulação, há um efeito de novidade pois o rei Guilherme teria aparecido uma vez que havia “uma princesa que andava com uma flor na sesta (sic.)”.

O leitor deve recuperar em meio às várias sequências clichês aqui apontadas que o valor desta marca singular da narrativa, a da marca da “flor na sesta” é uma espécie de eixo articulador da

trama, a saber: o desejo de se casar com uma princesa e o pedido feito por um rei ocorreu porque este a escolheu pela marca da flor na sesta. Feito o pedido, eles se casaram e viveram felizes para sempre; afinal, pediu-a em casamento ao seu pai porque este rei se interessou por uma princesa que não era qualquer uma, mas aquela que levava uma “flor na sesta”.

Na análise é possível recuperar um uso não explícito de uma oração subordinada adjetiva restritiva. Pêcheux (1993) nos ensina que as orações relativas são pontos cruciais para análise da deriva dos sentidos. Elas marcam lugares particulares de ruptura com o padrão de interpretação aparentemente único imposto pelo silogismo, que para Pêcheux (1993) parece tornar irrecuperável a historicidade dos sentidos. Esta constatação do autor aparece quando em “Semântica e Discurso” aponta que no silogismo um enunciado se encaixa no outro por retomada aparentemente sinonímia, ou seja, por equivalência completa e total.

Vale também lembrar que no DPE a valorização da forma silogística contribui para a imposição do sentido único (TFOUNI, 2006). Neste lugar teríamos um possível indício de autoria porque o sujeito-aluno se desloca de forma sutil da cadeia silogística.

Em suma, todo rei pede princesa em casamento (premissa maior); Caíla é uma princesa (premissa menor); Logo, ele a pede em casamento (conclusiva). Ocorre que é a Caíla, *que* é uma princesa, *que* leva uma flor na sesta (itálicos nossos).

Tal história nos parece seguir a clássica série de príncipes, princesas, reis e rainhas, que povoam os famosos contos de fada. O sujeito-escrevente começa-a ressignificando ao nomear os personagens. Poderia ter sido só mais uma história de repetição de contos de fada, no entanto, essa referida princesa e esse referido rei, foram “caíla” e “Guilherme”. A forma “caíla” sugere a forma

do verbo “cair”, o que indicaria um efeito de polissemia no nome, mas que não é apontado para o interlocutor. Talvez o lugar do sujeito-professor poderia ser este, o de um sujeito-leitor que não reforce apenas gestos de classificação mecânicos, mas que possibilite o trânsito por formas “exteriores” ao texto que provoquem mobilização de arquivos e posturas interpretativas voltadas à polissemia determinada pela história e pelo discurso (cf. NUNES, 2003), para com isso deslocar a imagem dominante do interlocutor como sujeito-professor (PACIFICO, 2002) e com isso mobilizar um grau de letramento mais elevado (TFOUNI, 2005; PEREIRA, 2011), elevação esta relacionada à polissemia, ao contorno da deriva e à autoria.

À primeira vista, esta marca apenas tenta envolver o ouvinte em uma história de conto de fadas, especificamente voltada para “cafla” e “Guilherme”, e que apesar das dispersões que apresenta, há sempre uma retomada de sentidos que reportam a princesa e ao rei apresentados inicialmente.

Seu desenvolvimento pode ser compreendido pelas retomadas e pelos sentidos que há nas frases sequenciadas que dão uma ideia de soma de ações, reportáveis aos personagens centrais da história, como em “uma princesa que leva uma flor em uma cesta”, “um rei que aparece e pede a princesa em casamento” e “um pai que aprova um casamento”.

Mediante a paráfrase, há um lugar de deriva, relativo a um efeito de novidade. Ocorre que em face das possibilidades de polissemia, instaura-se a dominação impositiva da paráfrase, o que tende a tornar interditas as possibilidades de criação do novo, restando apenas à tendência de repetição do já posto.

Vejamos mais um texto que ensaiou mostrar indício da posição-autor; porém, predominam paráfrases, pois apresenta uma

repetição aparentemente “vazia” de sentidos, mas que poderia contar com a marcação da polissemia que elucidamos abaixo.

Maria vae com as outras

TEXTO 03 – História: “Maria vae com as outras”

O texto de número três permite a análise da manifestação de um enunciado clichê, um provérbio ou ainda um genérico discursivo, no sentido de um “fórmula encapsulada” (TOFUNI, 2010).

Tfouni e Tfouni (2007) mostram que o genérico discursivo é uma das formas do discurso pedagógico escolar interditar possibilidades de interpretação que escapam ao sentido dominante, de tal que forma que se poderia notar um lugar das “coisas a saber” fora dos lugares “semanticamente estabilizados” (cf. PECHEUX, 1997).

Mesmo diante deste efeito dominante do genérico discursivo, há que se levar em conta aspecto convencionalizado na escrita infantil, os casos de segmentação (CHACON, 2006). Desta maneira, caso façamos um corte entre “vá” e “e” podemos ter uma forma verbal e uma conjunção aditiva; corte este que definiria outro rumo para o sentido, a saber: “Maria vá [...] e vá com as outras”. Outra possibilidade de interpretação: Maria vá [...] e com as outras [...]. Nesta segunda interpretação é possível marcar a possibilidade de que Maria vá (para algum lugar indefinido) e com as outras (amigas, etc.); vá para outro lugar e/ou vá fazer outra coisa. A infinidade de possibilidades poderia fornecer também um tom poético análogo ao que Tfouni (2010) mostra com a produção escrita de um presidiário ao utilizar a repetição de “nem”. É nesta possibilidade de marcar uma lacuna no dizer e de autorizar o sujeito a interpretar de outro lugar que não o lugar já estabelecido pelo genérico, mas um lugar aberto à deriva, que marcaríamos a possibilidade de um

indício de autoria; indício este que poderia ser apontado por um leitor atento a esta ambiguidade, marcada pela diferença no olhar e na escuta da segmentação.

Infelizmente esta postura que denominamos indiciária para a posição do sujeito-professor (PEREIRA, 2011) e pela qual se tem por valor maior a postura interpretativa e que movimenta os sentidos em detrimento do conteúdo que valoriza não o que o sujeito-aluno teria intenção de dizer mas o “já dito”, não tem participado da formação docente no que se refere à reflexão sobre fenômenos do campo das discussões em ciências da linguagem. Lamentavelmente, pois é possível afirmar que pontuar na produção textual do sujeito-aluno um lugar de estrategista é também marcar o jogo com os sentidos, a partir do qual poderá ser construída uma posição de autor.

Por isso, fundamentamos as nossas análises por meio da avaliação de indícios que nos serviram como pistas indicativas de pequenas marcas de possibilidade da instalação da autoria.

Após expor aqui as nossas bases de argumentação discursiva e indiciária, tivemos como retorno dado às nossas indagações a explicitação de como aparecem indícios de autoria nas falas e dizeres dos sujeitos.

Vimos o letramento manifesto no jogo de posições discursivas. Quanto às posições de autoria, mencionamos Orlandi (2001) lembrando que para esta autora o DPE manifesta-se de forma autoritária valorizando a paráfrase, em detrimento da polissemia, que é condição para a autoria.

A nossa investigação aqui preferencialmente centrada na escrita desses alunos não pretendeu reforçar a supervalorização da linguagem manifesta de forma escrita (formal) em detrimento da textualização na forma oral.

## Considerações finais

A partir da análise apresentada, defendemos a possibilidade de problematizar indícios de autoria em textos escolares. O apontamento destes indícios não garante que haja uma tomada de posição do sujeito-autor. Isto porque há paráfrases “amarradas” à reboque de uma imposição de sentido único determinada pelo discurso pedagógico escolar.

Deste modo, mesmo que não seja garantida uma tomada de posição do sujeito do discurso em que esta posição é marcada pela retroação com o “já dito” e a sustentação de efeitos de sentido polissêmicos que marcam a posição de autoria na perspectiva discursiva de letramento aqui adotada, as marcas analisadas indiciam formulações em torno da ressignificação de cânones dos contos de fada, da tradição oral e de clichês que são também formas de aparição do sujeito por meio da resistência a um processo de reificação da escrita dominante.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. *Verba Volant*, V. 2, n. 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.
- ASSOLINI, F.E.P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.
- BATTAGLIA, L. *Das memórias narrativas às concepções míticas: artes e desafios na alfabetização*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação USP. Universidade de São Paulo, São Paulo.



CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In M. L. G. CORREA, & F. BOCH (Eds.), **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006. 155-167.

GALLO, S.M.L. Como o texto se produz. Tubarão/SC: Editora nova letra. 2008.

GINZBURG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. IN: GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais. SP: Companhia das letras, 1989.

NUNES, J.H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In.: E.P. ORLANDI. *A leitura e os leitores*. 2<sup>a</sup>.ed. Campinas/SP: Pontes. 2003. 25-46.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*. Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PACIFICO S. M. R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer* 2002. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 3 ed. SP: Editora da Unicamp. 1993.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas/SP: Pontes. 1997.

PEREIRA, A.C. *Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada*. 2002. Monografia (bacharelado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo

PEREIRA, A. C. *Letramento e reificação da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PEREIRA, T M A. *A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita*. Revista Verdades on line. MG: PPG LINGUÍSTICA/UFJF, n.1/2011, p. 273-288, 2011.

SOUZA, J. C. R. de.; PACÍFICO, S. M. R. *Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso*. Revista da SPAGESP. São Paulo: Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, vol. 12, n. 2, p. 68-84, jul./dez., 2011.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, SP: Parábola. 2014.

TFOUNI, L. V. Características do discurso escrito nas narrativas orais de ficção de uma mulher brasileira analfabeta. Revista Itinerários. Araraquara, n. 12, p. 77-89, 1998. Disponível em: [seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/2914/267](http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/2914/267).

TFOUNI, L.V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: Inês Signorini. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. , p. 77-96.

TFOUNI, L. V. *Adultos não – alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*, 9a. Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A.C. Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada. *Alfa – revista de Linguística (UNESP online)*, 49(2), 31-49, 2005.

TFOUNI, L.V.; TFOUNI, F.E.V. “Entra burro e sai ladrão” – O imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 7, p. 15-24, 2007.

SOUZA, J. C. R.; PACÍFICO, S. M. R. *Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso*. Revista da SPAGESP. São Paulo: Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, vol. 12, n. 2, p. 68-84, jul./dez., 2011.

STREET, B. V. *Letramentos Sociais*. Tradução Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: 13.06.2017

Aceito em: 09.10.2017

# EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

## EDNA GRAÇA SCOPEL

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes; Membro do Núcleo I da Rede de Pesquisa UFG/UBES/UnB do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). E-mail: [egscopel@yahoo.com.br](mailto:egscopel@yahoo.com.br)

## EDNA CASTRO DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Fluminense – UFF; Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Membro do Núcleo I da Rede de Pesquisa UFG/UBES/UnB do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).  
E-mail: [oliveiraedna@yahoo.com.br](mailto:oliveiraedna@yahoo.com.br)

## RESUMO

Numa perspectiva histórica, o texto explora algumas experiências de educação popular (EP) desde suas origens e a partir da construção teórica do campo no contexto latino-americano, bem como da recuperação da memória de práticas educativas populares na afirmação das lutas por justiça social. No contexto brasileiro, busca discutir a EP como uma das matrizes que influenciaram diversas experiências educativas oriundas das lutas dos trabalhadores, com vistas à proposição de políticas públicas de formação voltadas para seus interesses de classe. Investiga-se, a partir da questão problema, como os princípios da EP gestados nessas experiências têm sido apropriados nas diferentes propostas de formação de trabalhadores, em contextos mais recentes do século XXI, em específico no Proeja. O estudo recorre a fontes histórico-documentais, a bases teórico-metodológicas da EP e sua fundamentação epistemológica. Na interlocução com Mejía Jiménez (2013), Paludo (2001), Fávero (2013), Brandão (2008); Ghiraldelli Jr. (1987), Torres Carrillo (2013) dentre outros, as experiências educativas na formação de trabalhadores são exploradas, nas suas dimensões histórica, política e prática. A retomada do movimento histórico das experiências de educação popular, presentes nas lutas dos trabalhadores e sua efetivação em proposições e práticas mais recentes, permite-nos inferir a apropriação que tem sido feita desses princípios, em propostas como a do Proeja, na sua perspectiva de formação humana integral.

**Palavras-chave:** Educação popular; Formação do Trabalhador; EJA; Proeja.

# *EXPERIENCES AND PRACTICES OF POPULAR EDUCATION TO THE WORKERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT*

## **ABSTRACT**

In a historical perspective, this study explores experiences of popular education since its origins, from the theoretical construction of the field in Latin American context, as well as from the recovery of the memory of popular educational practices towards the struggles for social justice. In the Brazilian context, it aims to discuss this education as one of the matrices that have influenced several educational experiences derived from the workers' struggles, in order to propose public professional development policies based on their class interests. It is investigated, considering the following question: How did the principles of this education, generate through these experiences, have been appropriated by different workers' professional development proposals, in the recent contexts of the 21st century, specifically at Proeja? The study uses historical and documentary sources. Its theoretical and methodological bases are grounded in popular education and its epistemological foundation. In the interlocution with Mejía Jiménez (2013), Paludo (2001), Fávero (2013), Brandão (2008); Ghiraldelli Jr. (1987), Torres Carrillo (2013), among others, the educational experiences to the workers professional development are explored in their historical, political and practical dimensions. The resumption of the historical movement of popular education experiences, presented in the struggles of the workers and their implementation in more recent propositions and practices, allow us to infer that the appropriation of these principles has been materialized in different proposals such as Proeja, focusing its perspective of integral human education.

**Keywords:** Popular education; Worker's professional development; EJA; Proeja.

# EXPERIÊNCIAS Y PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR EN LA FORMACIÓN DEL TRABAJADOR

## RESUMEN

En una perspectiva histórica, el texto explora algunas experiencias de educación popular (EP) desde sus orígenes y por medio de la construcción teórica del campo en el contexto latinoamericano, así como la recuperación de la memoria de prácticas educativas populares en la afirmación de las luchas por justicia social. En el contexto brasileño, se busca discutir la EP como una de las matrices que influyeron diversas experiencias educativas oriundas de las luchas de los trabajadores, con la mirada a las proposiciones de las políticas públicas de formación vueltas hacia sus intereses de la clase. Se investiga, a partir de la cuestión problema, como los principios de la EP gestados en estas experiencias, han sido apropiados en las distintas propuestas de formación de trabajadores, en contextos más recientes del siglo XXI, en específico en el Proeja. El estudio hace un recorrido, a partir de las fuentes histórico-documentales, de las bases teórico-metodológicas de la EP y su fundamentación epistemológica. En la interlocución con Mejía Jiménez (2013), Paludo (2001), Jiménez (2013), Brandão (2008); Ghiraldelli Jr. (1987), Torres Carrillo (2013) de entre otros, las experiencias educativas en la formación de los trabajadores que son explotados, en sus dimensiones histórica, política y práctica. La retomada del movimiento histórico de las experiencias de educación popular, presentes en las luchas de los trabajadores y su efectivación en proposiciones y prácticas más recientes, nos permite inferir la apropiación que han sido hecha de esos principios, en propuestas como a lo del Proeja, en su perspectiva de formación humana integral.

**Palabras-clave:** Educación popular; Formación del Trabajador; EJA; Proeja.

## Introdução

A educação popular tem sido construída, historicamente, como uma *práxis* política e pedagógica de resistência à dominação

e ao pensamento hegemônico neoliberal, de forma comprometida com a emancipação humana das classes trabalhadoras. Como resultado dessa construção, encontramos uma densa bibliografia que discorre sobre suas práticas e sinalizam as mudanças ocorridas nas últimas décadas, tais como demonstram Paludo (2001), Torres Carrillo (2013), Fávero e Freitas (2011), Brandão e Streck (2006), Beisiegel (1979), Paiva (2003) e Mejía Jiménez (2013), o que configura o alargamento de suas concepções como poderemos observar de dentro das experiências e práticas que serão abordadas neste texto.

A educação popular é apontada por Paludo (2001) como uma alternativa presente nos processos educativos de construção social coletiva – como movimentos e organizações sociais – e nos espaços de educação formal – como a escola e a universidade. Sem desconsiderar a importância dos espaços de educação formal, a ênfase da educação popular, neste texto, se volta para explorar as experiências e práticas no âmbito das lutas dos movimentos dos trabalhadores por escolarização e formação profissional.

Com suas raízes na América Latina, a educação popular, ao longo dos tempos, foi constituindo um acúmulo próprio, produzido em suas lutas que objetivam construir uma sociedade pautada pela busca da justiça social. Mejía Jiménez (2013; 2016) reconhece que a educação popular chegou ao século XXI, baseada em processos de diálogo de saberes, de confrontação de saberes e conhecimento, e de negociação cultural, construindo um quefazer pedagógico que busca romper com a separação entre a educação formal e informal e que aposta na construção da educação em diferentes espaços, com um caráter emancipador. Evidencia, também, que toda a relação educativa é uma mediação na qual os diferentes saberes dialogam, compartilham-se e são negociados como parte

de uma cultura, que produz novos conhecimentos no âmbito do exercício político e pedagógico.

Dessa forma, pretende-se focar, a partir das experiências, o acúmulo de conhecimento produzido pela educação popular, como uma proposta educacional oriundas das lutas dos trabalhadores, com seus fundamentos conceituais, políticos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos, que permite a qualificação das práticas por meio do reconhecimento da diversidade que a enriquece e se constitui como fruto dos interesses populares, tendo como horizonte a transformação das condições de opressão. É consenso nesse campo, conforme Torres Carrillo (2013), o reconhecimento do potencial emancipatório das práticas e dos saberes gerados sobre elas, resultante das experiências educativas populares, das lutas e movimentos no continente latino-americano, em específico no Brasil. São algumas dessas experiências de escolarização de trabalhadores que buscamos explorar.

A estruturação deste texto está assim organizada: No primeiro momento, abordamos as origens da educação popular no contexto europeu e latino-americano. No segundo momento, no contexto brasileiro, exploramos as experiências do Movimento Operário e a conseqüente influência das contribuições dos socialistas, anarquistas e comunistas nas suas propostas e concepções de educação. O terceiro momento, dá lugar à experiência de Pachoal Lemme, no Distrito Federal, buscando refletir sobre o trabalho desenvolvido e os aspectos por ele destacados, que são recorrentes ainda hoje, na organização de estratégias para oferta da educação de jovens e adultos. A seguir, focamos nos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, que caracterizam o momento auge da educação popular no Brasil e sua influência a partir das experiências de Paulo Freire nas práticas educativas junto aos



grupos populares. Para finalizar, abordamos experiências de formação de trabalhadores no contexto do século XXI e suas vinculações ao legado da educação popular na perspectiva libertadora. Ainda nesse item, o Proeja é destacado como uma das proposições para a formação de trabalhadores em que podemos situar apropriações de princípios e fundamentos das experiências de educação popular exploradas.

### **Explorando as origens da Educação Popular**

Dentre os educadores populares e estudiosos do campo Mejía Jiménez (1989) situa as origens da educação popular no projeto da Reforma Protestante (1528), quando se debatia a respeito da instrução universal, para que todos os fiéis aprendessem a ler e interpretar as Sagradas Escrituras. Entretanto, foi precisamente em 1789, na Assembleia Nacional Constituinte Francesa, que se recuperou a ideia de educação como instrução universal sendo proposta a concepção de acesso a uma educação gratuita e obrigatória aos grupos populares. A busca por uma escola para todos, a partir da construção da igualdade social, foi a base do que se chamou de “educação popular” na época.

No continente latino-americano, a ideia de educação popular retoma o ideário francês de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, e ganha novos contornos a partir das lutas de independência. Mejía Jiménez (2013) aponta cinco marcos para seu desenvolvimento.

No primeiro marco, destaca-se a influência dos pensadores das lutas de independência. Simón Rodríguez (1769-1854) foi quem mais abordou explicitamente a educação popular neste período, com a defesa de que essa educação buscava formar america-

nos inventores e não repetidores; educar para não subserviência; e formar pessoas capazes de exercer uma profissão e garantir seu sustento (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013).

No segundo marco, aponta-se para as “tentativas de construção de universidades populares ao longo da primeira metade do século XX, na América Latina” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa). Dentre elas destacam-se:

As do Peru, El Salvador e México. Educavam os trabalhadores e para isso, requeria dos sujeitos destinatários, mudar o conteúdo, os tempos e a maneira de realizar o processo educativo; proporcionavam a consciência sobre seu lugar e seu papel na história; construíam e orientavam acerca de uma organização que defendia os interesses desses grupos (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa).

No terceiro marco, são ressaltadas as experiências em que se buscou construir uma escola própria, ligada à sabedoria indígena, cujos fundamentos se pautam por uma prática educativa própria dos grupos indígenas e de sua cultura baseada numa pedagogia do trabalho, tendo “a comunidade como extensão e arquitetura de sua proposta educativa” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa). Uma das que mais se destacou foi a escola Ayllu de Warisata, na Bolívia.

O quarto marco foi o Movimento Fé e Alegria. Esse nasce tendo como proposta uma escola da educação popular integral que buscava construir projetos educacionais para grupos mais desprotegidos da sociedade. Partia das seguintes proposições: “educação para romper as cadeias mais fortes da opressão popular mediante uma educação cada dia mais extensa e qualificada; a democracia educacional deve preceder à democracia econômica e à democracia social” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa).

Por fim, o autor situa que a década de 1960 do século passado surgiu como o quinto marco que originaria uma série de processos. Esses seriam denominados “Educação Popular, Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipadora, Pedagogias crítico-sociais, Pedagogias comunitárias, das quais Paulo Freire, membro do Movimento de Cultura Popular, no Recife, seria seu expoente mais ilustre” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 371, tradução nossa). O auge da educação popular aconteceu nessa mesma década, em nível teórico-prático, coincidindo com um momento muito específico da América Latina, no qual ocorreram várias construções conceituais e práticas, como a crítica à forma da cultura.

Como já indicado, a educação popular foi se constituindo, ao longo do tempo, com a construção de um pensamento próprio que se diferencia das formas eurocêntricas de olhares e leituras para a América Latina, o que gerou linhas de ação e de pensamento que foram se organizando e dando sentido a esta realidade (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013).

Vale destacar que uma das características da educação popular, como concepção pedagógica e prática social é a sua centralidade nos contextos políticos, sociais e culturais em que se desenvolve. Com uma prática permanente de questionamentos e resistências às realidades injustas, incorpora a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais de onde atua, em articulação com as lutas e movimentos populares (TORRES CARRILLO, 2013).

## **Educação Popular: emergência e influências do ideário do Movimento Operário no Brasil**

Como mencionado anteriormente, voltamos nosso olhar neste item para os estudos acerca da educação popular que, conforme

Paludo (2001) situam também o afloramento desta concepção no Brasil, no período anterior à Proclamação da República, simultaneamente ao movimento das lutas pela abolição do trabalho escravo e nas práticas do Movimento Operário, no início das nossas primeiras experiências republicanas.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1986), a partir de 1870, entre a transição do Império para Primeira República, o Brasil iniciou um razoável processo de urbanização, em que suas principais cidades passavam a assumir características semelhantes às metrópoles europeias. Nesse mesmo contexto, o país “passou por um rápido período de florescimento da indústria nacional”. Ocorre também, a efetivação do “regime de trabalho assalariado, do emprego de mão de obra imigrante, do apogeu e colapso da economia baseada na exportação de café, [acontecimentos que se tornam] a gênese da classe operária no Brasil” (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 31).

De acordo com Saviani (2011) o desenvolvimento do Movimento Operário “nesse período se deu sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, [das ideias] anarquistas (libertárias), nas duas primeiras décadas do século do século XX, e [das ideias] comunistas, [a partir] da década de 1920”.

Ainda de acordo com Ghiraldelli Jr. (1986) os socialistas sempre deram ênfase à questão educacional em seus programas partidários. Enquanto na Europa reivindicavam qualidade no ensino, no Brasil, diante do quadro dramático de analfabetos, a luta dos socialistas foi outra. Consistia na efetivação do direito à alfabetização, na efetivação da escola de “ler, escrever e contar”, como se pode observar no excerto da publicação do Jornal Echo Operário, de 09/10/1898, que nos traz esse indicativo:

Causa dó ver tantos milhões de analfabetos que povoam a terra. No nosso desgraçado país [...] três milhões de

habitantes, nada conhecem, estão excluídos de entrar no banquete da vida, três milhões de infelizes, que vegetam na mais degradante miséria: três milhões de explorados, nos seus mais sagrados direitos [...] E são esses desgraçados que fabricam toda a riqueza, edificam os mais luzidos palácios, tecem as melhores sedas e morrem na mais degradante miséria! Maldita sociedade! (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 88).

Os socialistas lançaram-se com toda a garra pela batalha em favor da educação dos trabalhadores e reivindicavam o “ensino técnico-profissional, laico, gratuito e com a extensão do ensino básico, [com ênfase na] formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade” (PALUDO, 2001, p. 82-83). Como bandeiras históricas, essas são reivindicações que ainda hoje no século XXI, prevalecem como referências para as lutas dos movimentos sociais, em específico no campo da educação e, de forma especial, no campo da educação profissional, como ideais não atingidos.

Dentre as realizações dos programas partidários do Movimento Operário, no âmbito da educação popular, importa destacar as propostas defendidas. Por exemplo, no Rio Grande do Sul destacaram três questões: “o ensino integral, secular e profissional’ além da propagação do ensino público em todos os âmbitos da República” (Jornal Echo Popular, de 1890 apud GHIRALDELLI JR., 1986, p. 33); no Rio de Janeiro, o programa se propunha a “apresentar as leis imprescindivelmente urgentes para melhorar a educação dos filhos dos operários e criar escolas teóricas e práticas a fim de ajudar as classes a adquirem conhecimentos profissionais” (Jornal Echo Popular, de 1890 apud GHIRALDELLI JR., 1986, p. 33).

A defesa dessas reivindicações dos operários socialistas ganha corpo nas ações efetivas em que suas ideias se concretizam

com a criação da organização sindical. É a partir dessa ação que eles conseguiram “fundar escolas para adultos e crianças, estabelecimentos esses que abrigaram o germe de uma pedagogia socialista no Brasil” (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 33). Essas escolas chamadas de “escolas operárias” tiveram suas experiências em vários Estados no país, a exemplo da de Santos/SP, com a Escola Barnabé, uma escola para trabalhadores; e na Bahia, o Centro Operário abriu escolas para o proletariado.

Ainda segundo Ghiraldelli Jr. (1986, p. 33), as escolas operárias tinham como proposições fundamentais: “a possibilidade de construção de uma nova tendência pedagógica ligada à união do saber elaborado, o saber científico, aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador”. Outra de suas realizações foi a de terem complexificado a discussão político-pedagógica, ao pautarem as seguintes questões: “como educar” e “quais conteúdos privilegiar”, dentre outras discussões inerentes ao fazer curricular da escola (GHIRALDELLI JR., 1987).

A partir da realização do I Congresso Operário Brasileiro, em 1906, os libertários, ou os anarquistas e anarco-sindicalistas passaram a ter hegemonia no seio do Movimento Operário brasileiro, influenciando-o consideravelmente. Vale distinguir, em linhas gerais, que o movimento socialista vinha de lutas sociais desenvolvidas no período monárquico, enquanto que os libertários, principalmente no grupo composto por segmentos de imigrantes, possuíam mais laços com as lutas sociais europeias do que com os fatos ocorridos na América Latina.

Os libertários, por sua vez, também se preocuparam com as muitas dificuldades provocadas pelo analfabetismo generalizado dos trabalhadores e acreditavam na importância da instrução como requisito para a sobrevivência do Movimento Operário,

como podemos verificar no jornal “O Baluarte”, publicado em 15/10/1907:

Companheiros, nada mais triste, nada mais desagradável e repugnante, do que um povo sem instrução [...] Um povo sem instrução não vive, vegeta. Instruí-vos, pois, companheiros, dentro da nossa associação de classe, para poderes reivindicar os nossos direitos, porque só a instrução é que nos poderá ensinar o caminho que devemos seguir [...] (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 102).

A concepção de educação popular, adotada pelos libertários, mostrava-se contrária à influência do Estado na educação, assumindo uma postura contrária ao ensino público, e que assim se expressava: “[...] contra o Estado, contra o capital, contra a Igreja e a favor da liberdade [...]” (PALUDO, 2001, p. 83). Nesse contexto, eles esboçavam os princípios que sustentavam as práticas educativas e se fundavam em uma “[...] educação integral – desenvolvimento do ser humano por inteiro; racional – fundada na razão e não na fé; mista – para ambos os sexos; solidária – formação de homens livres e respeitadores da liberdade alheia [...]” (PALUDO, 2001, p. 83-84).

Os anarquistas e anarco-sindicalistas acreditavam na luta por uma educação popular inserida no contexto das demais batalhas que se desencadeavam, no sentido de recuperar a atuação social, elemento que historicamente esteve monopolizado pelas classes dirigentes (GHIRALDELLI JR., 1987).

Na dinâmica da prática social daquele contexto, um fato que provoca a vanguarda operária a repensar o papel da escola diz respeito ao fechamento delas, em 1919, por repressão dos militares em função da movimentação grevista, o que fez com que esse grupo passasse a observar a importância da “[...] função social da edu-

cação e sobre a não neutralidade da escola [...]” (PALUDO, 2001, p. 84). A partir desse momento, percebeu-se que as propostas liberais de alfabetização, desenvolvidas pela Liga Nacionalista<sup>1</sup>, caracterizadas como “entusiasmo pela educação”<sup>2</sup>, não tinham o mesmo significado que lhe atribuíra o Movimento Operário, para a educação popular.

Vale ressaltar que, além da discussão pedagógica pela imprensa operária, os libertários realizaram experiências no âmbito da educação, com “a fundação da ‘Universidade Popular’, no Rio de Janeiro, a criação de inúmeros ‘Centros de Estudos Sociais’ e a propagação de dezenas de ‘Escolas Modernas’ para o Ensino Racionalista” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 33).

Já as contribuições dos comunistas para a questão da educação popular emergem de seu posicionamento em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: “ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes meios [...] para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares” (SAVIANI, 2011, p. 183). Também lutaram pela formação de quadros e pela educação política.

Temas como o da “escola unitária“, da “união do ensino com o trabalho produtivo” e da “administração da escola com a participação dos trabalhadores” passavam a fazer parte da luta pela educação. Buscava-se integrar todas as classes sob uma única forma de ensino, bem como compreender o verdadeiro significado da

<sup>1</sup> Organização fundada em dezembro de 1916, por Olavo Bilac, tinha como sua principal plataforma: a luta e defesa nacional, o serviço militar obrigatório, a educação primária e profissional e a educação cívica patriótica (GHIRALDELLI JR., 1987).

<sup>2</sup> Vale ressaltar que as primeiras décadas do século XX se caracterizaram pelos debates das ideias liberais. A partir da ideia central da vertente leiga de concepção tradicional, buscava-se transformar, a partir da escola, os indivíduos “ignorantes” em cidadãos esclarecidos (SAVIANI, 2011).



integração do ensino com o trabalho produtivo (GHIRALDELLI JR., 1987).

Temos aqui fortes conexões entre as ideias defendidas pelos comunistas, para a educação dos trabalhadores, e as proposições de integração da formação básica e profissional, defendida na proposição de política educacional, vislumbrada pelo Proeja<sup>3</sup>. Ou seja, uma proposição na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica, que prosseguem ainda hoje não efetivadas em função da persistente dualidade estrutural entre capital e trabalho, além da necessidade da reafirmação da educação como mediação para “o cumprimento da justiça social e acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que os socialistas, os anarquistas e os comunistas configuram três forças políticas que, de certo modo, foram decisivas no transcorrer da Primeira República, além de em outros momentos históricos do Brasil, na gestação de propostas de formação voltadas para e com a participação dos trabalhadores. Ressalta-se que os comunistas priorizaram o debate político-partidário, a partir da ideia que a educação era necessária para a politização das massas. Essa prática de certa forma esvaziou o debate cultural e pedagógico do Movimento Operário, do início da República.

Vale destacar, como interesse do objeto de estudo deste texto que, os comunistas ao reafirmar a defesa do ensino público pela extensão e obrigatoriedade do ensino primário e das escolas profissionais de ambos os sexos, eles estavam defendendo uma

---

<sup>3</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA, que tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica.

política educacional e não “uma rede paralela de ensino destinada aos pobres” como a política do governo republicano à época pretendia: tornar as escolas profissionais como “asilos” aos desvalidos da sorte (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 151). Portanto, não se pensava um ensino voltado para as “artes manuais”, mas sim a introdução de um modelo de educação voltado para a “educação politécnica”, com base nos princípios marxianos<sup>4</sup> (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 36).

A partir das aproximações feitas ao movimento histórico, pensamos em consonância com Paludo (2011, p.85) que a emergência da concepção de educação popular no Brasil, está relacionada,

[...] ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida, às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil, ao movimento internacional dos trabalhadores; às ideias pedagógicas predominantes num determinado período, ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor, e às possibilidades, via educação, de contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político.

As práticas do Movimento Operário neste período indicavam uma “[...] leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sociopolítico e a compreensão do papel da educação para a formação humana e para a construção de um mundo melhor [...]” (PALUDO, 2001, p. 85-86). O Movimento Operário intensificou seus esforços na direção da configuração de um projeto de sociedade no qual a educação teria papel imprescindível

<sup>4</sup> Marx, em 1868, nas Instruções dos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), afirmava que a “combinação de trabalho produtivo pago, com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2011, p. 86).

nos trabalhos de base e de formação da consciência de classe dos trabalhadores:

[...] Percebe-se que, de alguma forma, essas práticas já associavam a educação escolar ou extraescolar – informal, não formal ou alternativa – com muitas das discussões sobre as quais se debruçam os estudiosos e a sociedade hoje. Por exemplo, a educação era associada aos delineamentos do projeto de sociedade que orientavam a intervenção teórico-prática dos agentes de mediação; à esfera do trabalho; à melhoria da qualidade de vida; à dimensão organizativa dos trabalhadores; à ação social reivindicatória e/ou transformadora das classes subalternas; à instrução; à necessidade de mudanças na esfera da política e da economia, além da cultural; aos métodos de ensino; à formação humana e com a possibilidade de construção de uma sociedade onde, além da liberdade, se tivesse justiça social. Enfim, a construção de um projeto de sociedade que se diferenciava daquele que ia se configurando (PALUDO, 2001, p. 86).

Conforme salienta Saviani (1999, p. 64), a partir de 1930, o Movimento Operário que conclamava “o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores perdeu a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista”. Retomando as ideias pedagógicas “não hegemônicas” (SAVIANI, 2011) do Movimento Operário, suas diferentes iniciativas constituíram-se, no início do século XX, em embriões das lutas propostas pela educação popular, que buscavam a formação dos trabalhadores.

## A Educação Popular na experiência do Distrito Federal: Paschoal Lemme

Nesta seção, dando prosseguimento à ênfase nas experiências de formação dos trabalhadores, centramos nossa atenção no trabalho coordenado por Paschoal Lemme no Distrito Federal, na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1933 e 1935, com a implantação dos cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades<sup>5</sup>, na administração de Anísio Teixeira, como diretor da Instrução Pública da capital federal.

Apesar de restrita à capital do país, essa “foi uma experiência emblemática do que poderia significar uma política de educação de adultos levada a sério em função da formação do trabalhador [...]” (AMORIM, 2016, p. 35). Em 1938, o citado educador defendeu uma proposta nessa perspectiva, sob a forma de monografia, intitulada “Educação Supletiva, Educação de Adultos”, quando de sua participação no concurso para técnico de educação, do Ministério da Educação e Saúde. O estudo foi fundamentado em experiências de países desenvolvidos e da sua prática com a educação de adultos nos cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades. Fica latente a preocupação do educador quanto à formação dos

<sup>5</sup> Os cinco primeiros cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades, instalados nas escolas técnicas secundárias, ofereceram os seguintes cursos: 1. Escola Amaro Cavalcanti (mista) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Contabilidade, Datilografia, Estenografia; 2. Escola Souza Aguiar (masculina) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Ciências, Desenho, Mecânica e Eletricidade; 3. Escola João Alfredo (masculina) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, Desenho, Mecânica e Eletricidade; 4. Escola Visconde de Cairu (masculina) – Português, Francês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Desenho, Tecnologia (madeira); 5. Escola Orsina da Fonseca (feminina) – Português, Francês, Inglês, Matemática, Desenho, Puericultura, Chapéus, Costura, Malharia, Flores, Bordados, Rendas e Estenografia (LEMME, 2004).

trabalhadores. Tal documento passou a ser reconhecido como um dos primeiros voltados para a educação de adultos no país (FÁVEIRO, 2005).

A oferta dos cursos já mencionados, que tinha por objetivo as instruções básicas e a formação profissional, foi marcada pela precariedade de recursos financeiros, o que não impediu que se atentasse para a necessária formação dos docentes envolvidos, com vistas ao atendimento das necessidades dos educandos. A importância de tal experiência para a história da educação no Brasil dá-se pelo fato de ter rompido com os padrões tradicionais da organização educacional vigentes naquele momento histórico. Seu cunho evidentemente político permitiu que o processo de ensino e aprendizagem transcendesse o processo de alfabetização, externalizando traços voltados para uma educação popular, que logo veio a ser lapidada para o atendimento ao grande capital (PAIVA, 2003; LACERDA, 2016). O autor reconhece que:

Toda essa obra de educação popular assistemática, isto é, fora da rigidez dos quadros escolares, especialmente dirigida ao adulto que não teve nenhuma oportunidade escolar ou a teve insuficiente, está inteiramente por fazer, entre nós, a desafiar a ação do Estado, num programa que, a ser levado a efeito, redundaria em benefícios de tal monta que todos os recursos empregados teriam uma produtividade verdadeiramente maravilhosa, uma compensação extraordinária de todos os sacrifícios realizados. Tal obra glorificaria, por si só, o governo que se dispusesse a empreendê-la, arrostando todos os óbices que por certo a entravariam (LEMME, 2004, p. 67).

Lemme defendia que a educação de adultos pode ser caracterizada por um tríptico conteúdo:

- a) educação sistemática escolar, para os indivíduos que atingiram a maturidade, no sentido de lhes dar os instrumentos considerados necessários para o desempenho de sua atividade social, no mais amplo sentido;
- b) educação sistemática complementar, que corrige essa ação escolar e fornece os elementos que a escola não pode proporcionar, no sentido de uma melhor adaptação às condições sociais do indivíduo, não consideradas antes e também a novas formas de atividade;
- c) educação supletiva, para os indivíduos que, por qualquer circunstância, não puderam sofrer a ação das instituições consideradas normais e fundamentais e que necessitam adquirir técnicas elementares, continuar seu aprendizado ou se aperfeiçoar em qualquer forma de atividade (LEMME, 2004, p. 45).

No cenário da época, apenas 4,8%, da população, que correspondia a 2.071.437 de brasileiros, tinha acesso à escola, todavia, apenas 49.132 eram adultos (LEMME, 2004). Apesar dos números serem desconcertantes, a educação de adultos, naquele período, não era prioridade para o Estado. O autor ainda relata:

Mesmo entre as pessoas que têm certo trato com os problemas de educação e de ensino é comum verificar-se um completo desconhecimento da importância e da significação hoje emprestadas ao problema da educação de adultos. Por isso mesmo, pouca coisa é possível alinhar como verdadeiras realizações neste terreno quer no plano da ação oficial, quer no que se refere à iniciativa particular. Os próprios cursos noturnos de alfabetização que constituem a forma mais elementar na solução da questão, onde existem com razoável extensão, funcionam com incipiência verdadeiramente lastimável, à míngua de recursos, de assistência técnica e mesmo de atenção

esclarecida dos responsáveis pela sua manutenção (LEMME, 2004, p. 65).

Observa-se que os problemas apontados na década de 1930 pelo educador, ainda hoje se fazem presentes nas práticas de gestão da política de EJA. O distanciamento entre quem pensa as políticas e o contexto de sua efetivação, bem como os sujeitos a serem beneficiados por essas políticas, persiste como um desafio da política educacional.

A partir de uma proposta de oferta que se preocupava com os sujeitos, Lemme, como coordenador da Superintendência de Ensino Elementar do Rio de Janeiro, sistematizou pelo veio da extensão, os fins<sup>6</sup>, a organização e condições de oferta da educação de adultos, como podemos verificar:

#### Ensino de Extensão

[...]

b) Organização e condições – Cursos de preferência noturnos, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias. Cursos de duração variável, segundo as condições dos alunos. Cursos criados segundo as solicitações e os interesses dos candidatos (LEMME, 2004, p. 75).

Pode-se observar, na forma de organização das condições de oferta dos cursos de extensão, elementos que caracterizam práticas de EJA e de educação popular, também vigentes no atual contexto, como: oferta noturna, oferta sem formalidade de matrícula,

<sup>6</sup> a) Fins – Ministrando ensino de instrumentos essenciais a adolescentes e a adultos que não tiveram nenhuma oportunidade escolar no tempo próprio ou a tiveram incompleta. Ministrando variados cursos práticos de artes e ofícios a quantos desejem neles ingressar. Organizar cursos de aperfeiçoamento para os que já abraçaram determinadas profissões e desejem progredir nas mesmas, pela sua eficiência. Oferecer cursos de oportunidade, segundo os interesses de grupos de alunos e as oportunidades de empregos e atividades existentes no momento (LEMME, 2004, p. 75)

sem seriação, segundo interesses, desejos e reivindicações ao interesse dos educandos, e sem limite de idade. Essas propostas se confrontam com a perspectiva da legislação vigente no que concerne à escolarização e que, de certa forma problematizam o sentido do exercício do direito à educação. Para que houvesse as condições necessárias à materialização dessa proposta, o autor considera a importância da formação do professor para atender às demandas dos cursos, uma vez que os sujeitos apresentavam “[...] interesse real [...] em lograr progresso rápido nas suas condições culturais ou técnicas, no sentido de obter geralmente uma melhoria imediata de ordem econômica, e para isso sacrificam, quase sempre, suas já reduzidas horas de repouso ou recreação” (LEMME, 2004, p. 76). O autor ainda relata a necessidade de divulgação e o empenho no convencimento do estudante adulto para que este volte à escola e enfrente os preconceitos e as barreiras da exclusão social:

Era preciso utilizar, para isso, processos adequados, de forma a atingir os indivíduos para quem os cursos especialmente se destinavam: pessoas de condições econômicas e culturais reduzidas, operários e comerciários, [...]. Chamar a atenção desses grupos, vencer neles a natural desconfiança em relação a tais iniciativas, o esgotamento quase total em que vivem em consequência das próprias atividades, a que se dedicam, as preocupações provenientes dos encargos de família que não lhes permite dar uma atenção continuada ao aperfeiçoamento pessoal deliberado, aquele acanhamento resultante do temor do ridículo, de que fala Thorndike, tal era a tarefa a realizar com o emprego de uma propaganda hábil e sugestiva. Utilizamos para isso os meios principais: a imprensa diária e o apelo às associações de classe, a quem nos dirigimos através de cartas e circulares (LEMME, 2004, p. 76-77).



Ao final do primeiro ano letivo dessa experiência foram aplicados questionários para os estudantes, sendo que mais de mil responderam. Os educandos avaliaram como experiência exitosa apesar de suas limitações, o que fortaleceu a “convicção de que seu sucesso estava plenamente assegurado, e que competia, agora, ao Governo Municipal, proporcionar cada vez maiores recursos para que pudesse prosseguir, melhorando sempre e ganhando cada vez maior extensão” (LEMME, 2004, p. 78).

A segunda etapa, em 1935, inicia-se com a ampliação de vagas e o aumento do recurso para continuidade da expansão da educação de adultos. No aprimoramento da oferta, os diretores iniciaram um trabalho de orientação vocacional, na busca por resolver os problemas pessoais, relacionados com as necessidades de aperfeiçoamento cultural e profissional. Vale ressaltar que um traço marcante nessa experiência foi a auto-organização dos estudantes, que se estendeu aos sindicatos e associações de classe. Lemme relata:

Atividades extraclases foram introduzidas pela própria iniciativa dos alunos, que se agremiavam fundando clubes e associações, onde faziam realizar palestras e conferências de cultura geral, sessões de cinema educativo e tentando também o teatro de amadores. E dessa forma, num ambiente verdadeiramente empolgante de vida e entusiasmo, as matrículas em quase todos os cursos passaram a ser disputadas, subindo de 1.366, em 1934, para 5.174, em 1935 (LEMME, 2004, p. 79).

Paiva (2003, p. 199) reafirma a importância da experiência do Distrito Federal não só para a educação de adultos, mas para a história da educação brasileira, por ter rompido com os padrões educacionais tradicionais da época e pelo seu caráter político<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Em 1936, Lemme é preso, acusado de ter organizado cursos para a União Trabalhista.

As novas condições políticas forçavam a todos a refletir e interpretar a nova realidade social. Paiva (2003) ainda reafirma que foi a primeira vez que se fazia uma intervenção no sistema educativo por motivos ideológicos, com isso, tornou-se mais evidente que a educação no Brasil passou a não ser mais apenas um campo de luta pela recomposição do poder político dentro dos pressupostos da ordem vigente, bem como a partir de novos pressupostos que buscavam a transformação da sociedade. “Passávamos do momento de utilização da educação como instrumento da luta entre grupos dominantes pela hegemonia para o momento da disputa ideológica dentro do terreno educacional” (PAIVA, 2003, p. 200).

### **Movimentos de educação e cultura popular**

Ao revisitar as ações, movimentos de educação e cultura popular no Brasil, na segunda metade dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, buscamos apreender sua importância naquele contexto e seus impactos para a EJA na atualidade.

Fávero e Freitas (2011) situam este período e destacam o “amadurecimento do processo democrático”, desvelado nas eleições de 1958, bem como nas experiências na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade dos anos de 1950; na promulgação da LDB – Lei nº 4.024, em 1961; e na aprovação do PNE, em 1962. Em contrapartida, tem-se o enfraquecimento das campanhas nacionais de alfabetização, causado pelas inúmeras críticas à sua ineficácia, o que possibilitou novas condições para práticas de educação de adultos e diante disso, a redefinição do conceito de alfabetização, que apontava para uma visão restrita, em que o educando aprenderia apenas a ler, escrever e contar. Este

momento é reconhecido como uma ruptura com a forma institucionalizada que até então era proposta à educação de adultos.

Vale ressaltar que, em 1958, a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, possibilitou uma mobilização intelectual e a intensificação da luta política e ideológica em busca de uma nova perspectiva educacional para a área, presente nas 210 teses discutidas (PAIVA, 2003). Foi no momento da relatoria de Paulo Freire que se apresentou a possibilidade da superação do conceito de alfabetização enquanto decodificação, e foi criticada a visão a respeito do analfabeto como ignorante, uma “gaveta vazia” na qual o educador depositava conhecimentos. Foi proposta, então, uma educação de adultos:

[...] em que homens e mulheres fossem considerados possuidores e produtores ativos da cultura, numa proposta dialógica de educação, compreendendo a produção de conhecimentos como ato coletivo e processual, pautada em conteúdos vivos, dinâmicos, inseridos no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Uma ação educativa que não negasse a cultura das classes populares, mas que a valorizando e aprendendo novos conhecimentos, através do diálogo, favorecesse a passagem da consciência ingênua ou intransitiva, que os homens possuem, para a consciência crítica, necessária ao engajamento ativo para a transformação social (RODRIGUES, 2008, p. 79).

Entre os anos de 1958 a 1964, no contexto brasileiro, observa-se a ocorrência de um período histórico mais denso para os movimentos de educação e cultura popular, momento em que as “classes populares urbanas e rurais ganham força reivindicatória pelos seus direitos e por mudanças estruturais de base” (PALUDO, 2001, p. 89). Ao lado de diversas organizações populares, tais

como: Ligas Camponesas do Nordeste<sup>8</sup>, Movimento Agrário no Rio do Grande do Sul e Comando Geral dos Trabalhadores, emergiram novas forças políticas populares e uma série de experiências educativas. Muitas delas procuraram articular-se com o movimento de educadores, associações de moradores, universitários, religiosos, universidades e sindicatos, com vistas a desenvolver a alfabetização de adolescentes e adultos, a organização de base e a cultura popular (PALUDO, 2001).

Na efervescência do contexto histórico da realidade brasileira, vários movimentos<sup>9</sup> de educação e cultura popular<sup>10</sup> foram implantados. Esses movimentos voltavam-se à promoção da cultura popular na busca pela superação das visões “ingênuas e folclóricas” (FÁVERO, 1983) como se pensava a cultura do povo brasileiro, mas também, e principalmente, sobre os usos políticos da dominação e alienação da consciência das classes populares. Contra isso, houve um empenho para “fazer convergirem para o processo educativo as tensões sociais e políticas” (BEISIEGEL, 1979, p. 88), buscando refletir a própria condição de existência no processo histórico na relação com o mundo. Partia-se do diagnóstico da realidade, para através da reflexão, elaborar e desenvolver práticas de transformação social.

<sup>8</sup> Foram associações de trabalhadores rurais, criadas inicialmente no estado de Pernambuco e posteriormente na Paraíba, no Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil, que exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até 1964.

<sup>9</sup> Dentre eles, destacam-se: o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, a partir de 1960; o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estabelecido em 1961, com o patrocínio do Governo Federal; os Centros Populares de Cultura (CPC), órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a coordenação do educador Paulo Freire, a partir da experiência de Angicos, em 1963, que inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização, como consolidou um modo próprio de trabalhar com os adultos (FÁVERO, 2009).

<sup>10</sup> Para maior aprofundamento sobre cada movimento de educação e cultura popular, Fávero (2005; 2009) tece importantes esclarecimentos.

Conforme pontua Fávero (2009, p. 62), esses movimentos operaram “um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou de educação rural, das décadas de 1940 e 1950”. Essas proposições eram qualitativamente diferentes das ações anteriores, uma vez que expressavam “o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política” (FÁVERO, 2009, p. 62).

Paludo (2001, p. 91) afirma que “*é no ano de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares*” e que emergia na educação brasileira uma pedagogia que levava em consideração a realidade local com vistas à sua transformação, na qual as classes populares eram os atores centrais. Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) corroboram com a ideia de que esse período pode ser considerado como “um período de luzes para a educação de jovens e adultos”:

[...] elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. [...] À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política [...] (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Os autores ainda destacam que todo esse movimento fez com que fosse atribuída “uma forte missão de [...] valorização do

saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113). Fávero e Freitas (2011, p. 371) evidenciam que do conjunto dos movimentos de cultura e educação popular, há que se destacar:

- a) o conceito de cultura popular, assumido como fundamental, do qual passou a derivar o conceito de educação popular – não a disseminação da cultura erudita aos setores populares, mas tomar a cultura do povo como expressão de sua visão de mundo e, a partir dela, no que se designou conscientização, pensar a transformação da realidade em uma perspectiva democrática;
- b) um novo modo, conseqüentemente, de entender a alfabetização, proposta por Paulo Freire, com expressão da dimensão política; e
- c) a definição e vinculação assumida dos movimentos de cultura e educação popular com o movimento social mais amplo, no qual teve origem e ao qual se alia na luta por um novo projeto histórico.

O Golpe Civil Militar, em 1964, que marcou a história do país pela violenta repressão aos movimentos sociais e organizações populares, com seu caráter autoritário e arbitrário esvaziou quase que totalmente o poder popular dos espaços de diálogo, participação e intervenção no Estado. A maioria dos movimentos de cultura e educação popular foi extinta, posto que a educação popular e alfabetização de adultos eram entendidas, nessa perspectiva, como ameaças à ordem, “[...] e para a preservação da ordem capitalista e [por essa razão] foram suprimidos [...]” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 374).

Apenas alguns programas de alfabetização funcional de adultos, com caráter assistencialista e conservador, foram mantidos.

Em 1967, o governo implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), uma ação do regime militar que possuía o objetivo de erradicar a situação do analfabetismo no país e, “desestimular focos de resistência política tão duramente combatidos pela direita conservadora” (GRELLERT, 2015, p. 40). O Mobral se desenvolveu na contramão do PNA e sua epistemologia foi baseada em uma alfabetização funcional. Paludo ressalta que:

[...] Sob a égide da virulência opressora e interventora, inclusive nas escolas, (re) emerge o movimento de *educação do popular*, a partir do ano de 1970, tendo como espaço central os locais de moradia e trabalho das classes subalternas. Mais uma vez, é a conjuntura que reforça a ideia de que a educação pública servia mesmo para reprodução da ordem. Endossada principalmente pelas Teorias Reprodutivistas, que consideram a escola como aparelho reprodutor das ideologias do Estado, esta visão ganha força e é alentada pelo ciclo de ditaduras e o uso parcial da educação escolar pelas elites, sob a égide da ideologia da segurança nacional, em todo o continente latino-americano (PALUDO, 2001, p. 96, grifos da autora).

A educação popular se constitui nesse período, entre os intelectuais e os movimentos e grupos sociais populares, como um dos grandes elementos de mediação que possibilitaram a consolidação da concepção e das práticas educativas diretamente ligadas às necessidades, exigências e interesses das classes populares subalternas, contribuindo para a formação da consciência e da organização de classe (PALUDO, 2001).

## Experiências contemporâneas e suas vinculações ao legado da Educação Popular na perspectiva libertadora

Manfredi (2009) recorda a significativa permanência das ideias de Freire, na memória coletiva de muitos educadores populares e profissionais da educação. Assim, há uma reapropriação da proposta dos círculos de cultura para “[...] discutir e organizar em diferentes espaços populares [...] atividades educativas de alfabetização, pós-alfabetização, cursos de ensino supletivo [...]” (MANFREDI, 2009, p. 140). Surgem assim, diversos espaços populares, com o foco de contestar a “ideologia do regime” e fortalecer a resistência político-ideológica. A autora afirma que:

Foram também incontáveis as tentativas de subversão dos propositivos e perspectivas oficiais, criadas, individual e/ou coletivamente, por educadores populares que ocuparam os ‘espaços oficiais’ para subverter a orientação dominante, modificando-lhes os conteúdos e introduzindo versões críticas. Naqueles tempos, multiplicaram-se as iniciativas promovidas pelos ‘centros de assessoria e de educação popular’, cujos integrantes provinham, ora das experiências dos movimentos de educação de base e/ou de alfabetização de adultos, dos anos 60, ora como ex-militantes das organizações de esquerda. Os espaços públicos em que se produziram e recriaram tais atividades de contestação à educação dominante foram: durante a década de 1970, as comunidades eclesiais de base (grupos de jovens, grupos de noivos ou de casais, clubes de mães) e os núcleos de trabalhadores vinculados às pastorais (operária, da terra, etc.); no final dos anos de 1970 e primeira metade da década de 1980, nos grupos de oposição sindical, sindicatos e associações educacionais e culturais, organi-



camente vinculadas aos movimentos sindical e popular (MANFREDI, 2009, p. 140).

A autora ainda destaca que as práticas e discursos produzidos nos novos movimentos sociais tinham a matriz freiriana, “reformulando-a, ampliando-a, recriando-a; agregaram-lhe outros elementos, conjugando-a com outras matrizes, ora extraídos da teologia da libertação, ora dos marxistas contemporâneos” (MANFREDI, 2009, p. 140). É nesse contexto que a educação popular atinge a posição de concepção que associa os “processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vista à transformação social, apesar e para além da multiplicidade de correntes que a conformam, esta constitui-se a centralidade que lhe confere sentido” (PALUDO, 2001, p. 96).

O legado de Paulo Freire para os movimentos de educação e cultura popular no Brasil foi um marco que influenciou diversos grupos e organizações que vêm atuando no campo da alfabetização e da educação básica de jovens e adultos. Brandão (2008) salienta que a educação popular na atualidade tem sua identidade explícita nas atividades de distintas organizações não-governamentais e movimentos sociais espalhados ao longo do território brasileiro, ressurge também com políticas educativas de diversos municípios e estados. “A concepção de educação popular aparece associada a nomes como administração popular, governo democrático, escola cidadã, escola plural, constituinte escolar, orçamento participativo” (BRANDÃO, 2008, p. 19). Ainda destaca uma contradição presente em alguns estados:

No Amazonas e na Paraíba, por exemplo, é provável que haja vários movimentos populares, assim como novos movimentos sociais, que consideram a educação popular uma alternativa e uma prática social fundadoras de suas

ações políticas através de algum setor da cultura. Isso acontece ao lado de uma absoluta ausência do termo e de suas ideias por parte das secretarias estaduais e municipais de educação, à exceção do estado do Acre. No Rio Grande do Sul e em alguns municípios petistas de Santa Catarina, a relação tende a ser diferente. Há um número proporcionalmente menor de associações civis com essa declarada perspectiva, ao lado de uma política oficial de educação fundada na atualização da educação popular como proposta de governo. Como dois exemplos concretos e bastante conhecidos, tanto o Governo do estado do Rio Grande do Sul quanto o do Município de Porto Alegre, afirmam uma educação cujos parâmetros do ideário pedagógico e da diretriz política estão fundados em uma atualização das propostas originais da educação popular dos anos de 1960 e 1970 (BRANDÃO, 2006, p. 19)<sup>11</sup>.

A partir do período de abertura democrática, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1991), a assunção de Paulo Freire à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, possibilitou o desenvolvimento de ações de alfabetização de maiores de 15 anos, por parte da iniciativa do poder municipal como política pública, conjunta, com os movimentos sociais.

Com isso, começa-se a desenvolver um projeto de base para uma educação pública popular que pode ser exemplificada pela criação do Movimento de Alfabetização de São Paulo (MOVA-SP), que reuniu as atividades de alfabetização realizadas pelo movimento social urbano, permitindo-lhes a reorganização e novas perspectivas. Essa experiência foi reproduzida, posteriormente, por outras

---

<sup>11</sup>No atual conjuntura do Golpe de Estado em curso no país, de esvaziamento do papel Estado, do ajuste fiscal e do movimento crescente da proposta da Escola sem partido, as diretrizes políticas emanadas da educação popular, segundo o legado de Paulo Freire, em municípios como Porto Alegre, vêm sendo silenciadas, embora, sob resistências dos que lutam pela manutenção da oferta de EJA como política pública e como direito.

prefeituras geridas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), mas nem sempre nas mesmas bases de cooperação entre o poder público e o movimento social (FÁVERO, 2013).

No curso de outras experiências voltadas para a formação dos trabalhadores, Manfredi (2009) analisa as propostas educativas da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que incorporam princípios da educação popular, na perspectiva libertadora. Ainda que, de maneiras distintas, as propostas dos dois movimentos voltam-se também para a educação de jovens e adultos em suas ações educativas, ao mesmo tempo em que concedem aos seus participantes a certificação.

A proposta da CUT, a partir de seus princípios educativos, afirmava sua opção por uma “educação transformadora”, posto que pretendia contribuir para o desenvolvimento de uma nova prática educacional, gestada e assumida pelos trabalhadores como alternativa à educação dominante, autoritária, elitista e excludente. Sua opção político-epistemológica tinha conotação dialética e buscava desenvolver atividades educativas que propiciassem: processos de aprendizagens críticos e reflexivos que, partindo da realidade vivida pelos educandos/trabalhadores, propiciassem avanços no entendimento, cada vez mais profundo e histórico, articulando o saber dos trabalhadores ao saber sistematizado (MANFREDI, 2009, p. 144). Essa ênfase nos remete, de certa forma, às experiências do Movimento Operário do início da República.

As experiências da CUT tinham por base a formação integral dos trabalhadores, como expresso no projeto político-pedagógico:

[...] as estratégias formativas da Central partem do desenvolvimento do homem como um ser integral, que se constitui mediante relações sociais advindas do trabalho, assim como na relação com a natureza; relações que de-

vem ser objeto de reflexão crítica, visando à libertação das condições de opressão e exclusão social, em particular proveniente de valores e atitudes de cunho discriminatório quanto às questões raciais, sexuais, religiosas, de gênero, dentre outras, concebendo a educação e a formação como direito do trabalhador (CUT, 2001, p. 4 apud FÁVERO, 2013, p. 55).

Rummert (2004, p. 145-146) destaca que para concretização desta proposta, deve-se levar em conta dois pontos na elaboração do currículo.

O primeiro [...], como eixo fundamental, o trabalho, compreendido como processo histórico de transformação da natureza e dos próprios homens, os quais, em sociedade, criam, por múltiplas formas de sociabilidade, os diferentes modos de produção e compreensão da existência. A partir dessa perspectiva, foram focalizadas, em sua complexidade, as características assumidas pelo trabalho nas sociedades capitalistas, ressaltando-se que estas, frutos de processo histórico, são passíveis de transformações decorrentes do agir humano. O segundo ponto parte da compreensão de que o ‘conhecimento não pode ser concebido como algo externo e distante dos sujeitos, apartado das relações sociais que o constituem’ [...].

Os dois maiores programas desenvolvidos pela CUT, com base nas definições acima, foram o Programa Integrar e o Programa Integração. A partir de 1995, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, desenvolveu o Programa Integrar, com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O currículo desse Programa buscava romper com a lógica disciplinar, além disso, objetivava associar a formação para o trabalho com a formação geral e com a geração de alternativas de trabalho e renda, centrado “nas

relações e inter-relações com a vida dos trabalhadores jovens e adultos, partindo e dialogando com os conhecimentos trazidos por esses sujeitos para a reflexão sobre a realidade na qual estão inseridos” (RUMMERT, 2004, p. 145). A amplitude do Programa atingiu os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pará, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia.

Por sua vez, o Programa Integração, implementado no período de 2000-2002, foi definido como um projeto nacional de qualificação profissional, desenvolvido pelo setor de Formação da CUT, com apoio financeiro do Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor). Seu objetivo era propiciar aos trabalhadores formação profissional e elevação da escolaridade. Apresentava uma estrutura curricular integrada, centralizada na reestruturação produtiva e na articulação entre conteúdos técnicos e os saberes da formação geral (FÁVERO, 2013).

Se nos projetos da CUT percebe-se a influência da matriz pedagógica da educação popular, com o MST essa matriz é assumida explicitamente. Ao longo do tempo, através de sua trajetória de lutas e conquistas, vem sendo construída uma pedagogia do movimento, tendo por base as propostas de educação transformadora e emancipatória. Dito isso, suas matrizes são a pedagogia freireana, bem como as oriundas do pensamento socialista e marxiano (MANFREDI, 2009).

Vale ressaltar que, em pesquisa coordenada por Franzoi, em 2005, foram localizadas e estudadas 30 experiências envolvendo educação profissional com elevação de escolaridade, no estado do Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, em sua maioria, protagonizadas por movimentos sociais e sindicais, principalmente por parte do MST e da CUT. Essa ponderação nos remete ao contexto em que o Proeja foi formulado. Pensado para se efetivar como

política perene para formação de jovens e adultos trabalhadores, com certeza, “[...] o Proeja recupera o êxito de muitas dessas experiências, trazendo esse público-foco dos movimentos sociais e sindicais para dentro da rede federal [...]” (SANTOS, 2010, p. 121).

## **Atualização de experiências de Educação Popular na EJA: avanços e permanências**

As experiências até então exploradas, neste texto, nos permitem afirmar que as experiências oriundas das lutas dos trabalhadores pela formulação de propostas de formação são historicamente situadas e política e socialmente pautadas pelo horizonte de um projeto de sociedade, que tem a educação como uma de suas âncoras. Nessa perspectiva, a educação tem como uma de suas tarefas fundamentais atuar na formação humana e crítica em contextos de opressão na busca de uma sociedade justa.

Essas pautas atravessam as experiências sobre as quais nos debruçamos, a começar pelo Movimento Operário que sempre teve como preocupação o alcance e a participação dos grupos subalternos, principalmente marcados pelo analfabetismo e pela interdição do direito à escola. Esses grupos se constituíam e permanecem se constituindo de jovens e adultos trabalhadores que têm sido interditados do direito à escola e do conseqüente acesso ao mundo do trabalho.

Neste sentido cabe destacar, como já mencionada, a proposição do Proeja. Embora já bastante explorado na literatura, importa destacar que esse Programa busca o acesso à formação profissional e à elevação de escolaridade de jovens e adultos de forma integrada. Mesmo reconhecendo a submissão das políticas educativas no Brasil ao sistema econômico internacional, as análises empreendi-

das pelos estudiosos do campo da EJA e da educação profissional convergem ao apontar que a criação do Proeja<sup>12</sup> é resultado das tensões entre governo, movimentos sociais e comunidade acadêmica, configurando-se como parte das ações indutivas de política pública levada a efeito pelo Estado brasileiro durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Embora tenha sido lançado por Decreto, como uma indução de política do Governo, não podemos deixar de considerar o Proeja como resultado das lutas de trabalhadores e intelectuais, que ao propor sua formulação incorporaram princípios e fundamentos das experiências históricas, aqui exploradas. Vale retomar o que essas experiências envolveram e como suas influências ainda hoje permanecem como inspiração das lutas: pela defesa de uma política educacional voltada para os trabalhadores, a defesa da escola pública para todos, a formação humana integral e a perspectiva da formação politécnica, que estão presentes na proposição da integração da formação geral e técnica, defendida pelo Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007).

Esse mesmo documento, ao enfatizar a formação integral como um dos fundamentos político-pedagógicos do Programa, indica avanços no sentido de valorizar os diferentes saberes no processo educativo, a necessidade de se empreender uma nova organização dos tempos e espaços de formação dos sujeitos e de suas aprendizagens de forma estritamente vinculada às realidades e modos de vida, o que implica considerar o trabalho e a pesquisa como princípios educativos (BRASIL, 2007).

<sup>12</sup>O Governo Federal instituiu em 2005, no âmbito federal, o primeiro Decreto do Proeja, nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos do Proeja para o público do ensino fundamental da EJA.

Ao reconhecer esses saberes, a educação popular propicia “a emergência dos saberes subjugados pelo pensamento eurocêntrico, e para tal, tem desenvolvido propostas pedagógicas e metodológicas para visibilizar esse saber e esse conhecimento presentes em suas práticas” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 375, tradução nossa). Nesse sentido, a formação integral vislumbrada pelo Proeja se complexifica uma vez que passa a requerer no movimento das práticas curriculares:

[...] uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. [...] uma integração [...], entre o saber e o saber-fazer, [que] pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p. 41).

Nesse sentido, entendemos que a formação integral pressupõe a integração dos saberes populares, como um dos grandes desafios para a formação que se propõe no Proeja.

Na perspectiva da educação popular, a produção do conhecimento se dá, como vimos, na confrontação de saberes e na negociação cultural, o que coloca em evidência a tão criticada ênfase da educação bancária, que nomeia e desqualifica o conhecimento e a capacidade de aprendizagem dos educandos pelos educadores que “são os que sabem” (FREIRE, 2005). Além disso, expressa a ignorância dos educadores acerca das potencialidades dos educandos, oriundas de suas culturas, da experiência do trabalho e da mobilização de saberes outros, não restritos à dimensão cognitiva, de modo que produzem a impossibilidade de fazer avançar a oferta de um curso demandado por jovens e adultos trabalhadores.

Com bases nos princípios elencados, o Programa produziu interferências no campo da EJA, uma vez que sua proposta significou



um ato histórico na oferta de ensino médio integrado à educação profissional na educação básica, o que ampliou a concepção de EJA, sua abrangência e a sua configuração. Para o campo da educação profissional, pela primeira vez, temos a inclusão da educação de jovens e adultos trabalhadores das camadas populares nos Institutos Federais.

Embora considerado um avanço no campo da política educacional, esse movimento de inclusão da EJA na Rede Federal têm produzido tensões e resistências no que tange ao acolhimento desses jovens e adultos trabalhadores e ao reconhecimento do seu direito por parte gestores e educadores, como tem sido indicado pelas pesquisas de acompanhamento do Programa (MACHADO, 2011; SILVA; 2010; VIANA, 2012).

A experiência desenvolvida por Paschoal Lemme, que também envolveu a oferta de formação profissional, nos permite refletir sobre a realidade enfrentada pelos sujeitos do Proeja que têm acessado a Rede Federal, no que diz respeito aos vários tipos de discriminação enfrentados, suas motivações de acesso aos cursos e o trato das relações pedagógicas com as classes populares. Lemme é explícito ao situar as barreiras do preconceito e da exclusão social identificadas por ele junto aos operários. Salienta as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos para seu retorno e permanência na escola e, principalmente, para o fato de que as instituições e os professores necessitavam estar preparados para atender às demandas dos educandos.

As proposições de formação levadas a efeito pela CUT e pelo MST expressam também princípios e fundamentos da educação popular na perspectiva freiriana, que têm sido de certa forma apropriada pela proposta político-pedagógico do Proeja.

## Considerações finais

Ao eleger a educação popular como matriz teórico-metodológica deste trabalho, retomamos suas origens, bem como as experiências gestadas em diferentes contextos de suas práticas no Brasil e na América Latina. O acúmulo da produção do campo tem permitido aos estudiosos e militantes afirmar um pensamento próprio, distinto das formas eurocêntricas de olhares e leituras sobre o nosso continente.

Observamos ao longo das experiências de educação popular, aqui exploradas, que sua intencionalidade busca transformar e propor alternativas políticas e sociais, a partir das lutas dos movimentos sociais, tendo como arcabouço, fundamentos conceituais, políticos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos, que buscam visibilizar o saber e o conhecimento presentes em suas práticas.

As bandeiras históricas da educação popular, desde o movimento operário passando pelas experiências de formação então exploradas nesse texto, impulsionaram e se traduziram em ações concretas que mobilizaram os espaços e tempos de formação na perspectiva dos trabalhadores. Temos como exemplos as escolas operárias, os centros de estudos e as iniciativas de ação cultural, os cursos de extensão de Lemme, os círculos de cultura com Freire. Todas essas iniciativas colocaram em evidência a capacidade e o protagonismo dos grupos subalternos de pensar a sua própria educação.

Essas experiências lançaram, como vimos, princípios e fundamentos teórico-epistemológicos que, ainda hoje, inspiram as práticas educativas em contextos distintos, que envolvem desde programas promovidos pelos sindicatos, pelos movimentos sociais, bem como aqueles formulados a partir das lutas, negociações e tensões entre Estado e sociedade civil, como é o caso do Proeja.

## Referências

AMORIM, R. de F. **A formação do trabalhador no Proeja**: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Goiânia: UFG, 2016.

BEISIEGEL, C. de R. **Cultura do povo e Educação Popular**. In: Revista Fac. Educ. SP, 1979. p. 77-92.

BRANDÃO, C. R. A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora. In: MACHADO, M. M. (org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. BSB: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (orgs.). **A pesquisa participante**: a partilha do saber. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Documento Base**: Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Brasília: Setec/MEC, 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

FÁVERO, O. (org.). **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

FÁVERO, O. Educação de Jovens e Adultos. In: RIVERO, J; FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direitos e desafios de todos. São Paulo: Moderna, 2009.

FÁVERO, O. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis:Voices, 2013.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. In: Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI Jr., P. Movimento operário e educação popular na primeira República. In: **Cad. Pesq.**, São Paulo, maio de 1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1335>>. Acesso em: 30 maio 2016.

GHIRALDELLI Jr., P. **Educação e Movimento Operário**. SP: Cortez – Autores Associados, 1987.

GRELLERT, A. P. **A Educação Popular na escola pública: das situações-limite ao inédito viável**. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio-ago 2000, p. 108-130.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

LACERDA, C. V. **A experiência do Proeja-FIC/Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**: a construção do currículo pelos sujeitos da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA). 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia: UFG, 2016.

LEMME, P. **Memórias de um educador**. 2. ed. 5 v. Brasília, DF: Inep, 2004.

MACHADO, M. M. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa. **Trabalho encomendado**. 34ª Reunião Anual da ANPED. 2011 (mimeo).

MANFREDI, S. M. Contribuições Freirianas para a organização dos movimentos sociais. In: MAFRA, J.; *et al* (orgs). **Globalização, educação e movimentos sociais**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. **Educação Popular**: pedagogia e dialética. Ijuí: Unijuí, 1989.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. Diálogo-confrontação de saberes e negociação cultural: eixos das pedagogias da educação popular: uma construção a partir do sul. *In: Educ. rev.* [online]. 2016, n.61, pp.37-54. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300037&script=sci\\_abstract&lng=PT](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300037&script=sci_abstract&lng=PT)>. Acesso em 19 dez. 2016.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. Posfácio: La educación popular una construcción colectiva desde El sur y desde abajo. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLL, J. Proeja e a democratização da educação básica. In: MOLL, J.; colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6a ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial: CAMP, 2001.

RODRIGUES, M. E. de C. **Enraizamento de esperança**: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. 2008. 314 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2008. Disponível em: <[https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1077/1/tese\\_maria\\_e\\_c\\_rodrigues%202008.pdf](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1077/1/tese_maria_e_c_rodrigues%202008.pdf)> Acesso em: 25 set. 2016.

RUMMERT, S. M. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta formulada pelos trabalhadores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 27, p. 138-153, set./dez. 2004.

SANTOS, S. V. dos. Sete lições sobre o Proeja. In: MOLL, J.; colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil**

**contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. – 2ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, V. do C. N. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: visão dos gestores. Brasília/DF. 2010. 190f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2010.

TORRES CARRILLO, A. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VIANA, D. F. **O estado do conhecimento da produção científica sobre a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no âmbito do projeto 008/Proeja/Capes/Setec (2007 – 2011)**. 2012. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica. Belo Horizonte (MG): CEFETMG, 2012.

Recebido em: 18.08.2017

Aceito em: 17.12.2017

# O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONFIGURAÇÃO DO PAPEL DE GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES

**JANE CORDEIRO DE OLIVEIRA**

Doutora em Educação Brasileira formada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com tese defendida em 2015. Email: janecoliveira@yahoo.com.br

## RESUMO

Artigo resultante de uma pesquisa que tem o objetivo de mostrar como o papel de gestores, coordenadores e professores é configurado diante das políticas curriculares. Nossas questões são: Que documentos curriculares representam as políticas educacionais que predominam nos governos César Maia, Luiz Paulo Conde e dos governos Eduardo Paes e Marcelo Crivella? Como os documentos curriculares que retratam estas políticas, reconfiguram os papéis desempenhados pelos gestores escolares e professores? Apresentamos duas diferentes vertentes de políticas vivenciadas nas escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro. O sistema de Ciclos de Formação predominante nos governos César Maia e Luiz Paulo Conde e o sistema seriado dos governos Eduardo Paes e Marcelo Crivella. Os documentos curriculares que norteiam as políticas são: Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) e os documentos das atuais políticas, Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2016), Descritores (RIO DE JANEIRO, 2018) e Cadernos Pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2018). Utilizamos como referências, principalmente: Ball (1994; 2001; 2002) e Carnoy (2002) para análise das políticas apresentadas; Marcondes (2013) para a verificação do papel dos gestores e professores diante das políticas educacionais. A análise dos documentos das duas políticas demonstrou que o papel de gestores escolares e dos professores foi



reconfigurado e estes profissionais assumiram papéis diferenciados diante das indicações dos textos que representam as políticas analisadas.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; documentos curriculares; configuração de papéis de gestores, coordenadores e professores.

## EDUCATIONAL POLICIES CONTEXT IN THE CONSTITUTION OF SCHOOL MANAGERS, COORDINATORS AND TEACHERS

### ABSTRACT

This paper is part of a research that aims to show how the role of school managers, coordinators and teachers is arranged by curriculum policies. The questions are: Which curricular documents represent educational policies that have prevailed during César Maia and Luiz Paulo Conde, city administrations, and Eduardo Paes and Marcelo Crivella, state administrations? How do the curriculum documents that portray these policies rearrange school managers' and teachers' role? Considering this, two different policy areas, experienced in public schools of Rio de Janeiro city, are presented. The cycle-based education, predominant in César Maia and Luiz Paulo Conde administrations, and the series system of Eduardo Paes administration. The curriculum documents that guide the policies are firstly, *Núcleo Curricular Básico – Multieducação* (RIO DE JANEIRO, 1996), and the documents of the current policies, *Orientações Curriculares* (RIO DE JANEIRO, 2016), *Descritores* (RIO DE JANEIRO, 2018) and *Cadernos Pedagógicos* (RIO DE JANEIRO, 2018). In order to perform the analyses of the policies, the research theoretical framework is grounded in Ball (1994; 2001; 2002), Carnoy (2002) and in Marcondes (2013) to examine the school managers' and teachers' role according to the policy and their rearrangement

before policy changes. The analysis of the two documents showed that the school managers' and teachers' role was rearranged in accordance to the determination of the policy texts.

**Keywords:** Educational policies. Curriculum documents. School managers, Coordinators and teachers' role arrangements.

## CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES EN LA CONFIGURACIÓN DEL PAPEL DE GESTORES ESCOLARES, COORDINADORES Y PROFESORES

### RESUMEN

Artículo resultante de una investigación que tiene el objetivo de mostrar como el papel de gestores escolares, coordinadores y profesores se configura ante las políticas curriculares. Nuestras preguntas son: ¿Qué documentos curriculares representan las políticas educacionales que predominan en los gobiernos de César Maia, Luiz Paulo Conde y en los gobiernos de Eduardo Paes y Marcelo Crivella? ¿Cómo los documentos curriculares, que reflejan esas políticas, reconfiguran los papeles desempeñados por los gestores escolares y profesores? Presentamos dos diferentes vertientes de políticas vivenciadas en las escuelas públicas municipales de la ciudad de Rio de Janeiro. El sistema de Ciclos de Formación predominante en los gobiernos de César Maia y de Luiz Paulo Conde y el sistema seriado en los gobiernos de Eduardo Paes y Marcelo Crivella. Los documentos curriculares que orientan las políticas son: *Núcleo Curricular Básico – Multieducação* (RIO DE JANEIRO, 1996) y los documentos de las actuales políticas, *Orientações Curriculares* (RIO DE JANEIRO, 2016), *Descritores* (RIO DE JANEIRO, 2018) y *Cadernos Pedagógicos* (RIO DE JANEIRO, 2018). Utilizamos como marco teórico, principalmente, Ball (1994; 2001; 2002) y Carnoy (2002) para el análisis de las políticas presentadas;

Marcondes (2013) para la verificación del papel de los gestores y profesores ante las políticas educacionales. El análisis de los documentos de las dos políticas demostró que el papel de gestores escolares y de los profesores se reconfiguró y estos profesionales asumieron papeles diferenciados ante las indicaciones de los textos que representan las políticas analizadas.

**Palabras-clave:** políticas educacionales; documentos curriculares; configuración de papeles de gestores, coordinadores y profesores.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo mostrar como as políticas educacionais configuram o papel exercido pelos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores no espaço da escola. O texto é um recorte de duas pesquisas qualitativas feitas em escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro em 2009 e 2015. Foram entrevistados 30 coordenadores pedagógicos. Juntamente com as entrevistas, analisamos os documentos oficiais das políticas como parte de nossa investigação. Durante o processo de construção destas pesquisas pudemos perceber transformações das políticas educacionais vigentes no Rio de Janeiro. Neste artigo, apresentamos duas caracterizações destas políticas, presentes nos governos César Maia e Luiz Paulo Conde e das novas políticas predominantes nos governos Eduardo Paes e Marcelo Crivella. No decorrer da construção das duas pesquisas, verificamos que as políticas educacionais presentes nas ações governamentais, sofreram mudanças no contexto curricular e na organização das escolas, assim como no processo de avaliação de alunos e escolas.

Fazendo um percurso das mudanças recentes das políticas educacionais adotadas no Rio de Janeiro, nas décadas de 1990 e

2000, elas tinham como pressupostos os ideais construtivistas que eram presentes nos documentos curriculares oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Os documentos oficiais vinham com indicativos de inclusão, acolhimento, atentando para os problemas sociais dos alunos. O documento curricular oficial, na época, era o Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996). Professores, gestores e coordenadores eram orientados a buscar caminhos alternativos emergidos de suas práticas e experiências a fim de enfrentar os desafios sociais e de aprendizagem dos alunos através da “interação dialógica” e do “espaço de vivências” (RIO DE JANEIRO, 2004). A avaliação era preponderantemente processual e contínua onde, os professores criavam e desenvolviam seus próprios instrumentos de avaliação, sendo registrados em documento específico, denominado Registro de Classe. Na visão da SME, “o currículo escolar permite ao professor um caminho reflexivo de articulação netre a vida e a escola” (Ibid., p.7).

Já em 2009, no governo do prefeito Eduardo Paes, o objetivo das novas políticas era uniformizar o currículo escolar através de parâmetros estabelecidos pelas avaliações em larga escala, desenhando uma nova escala de valores disciplinares no ensino onde, a competitividade passa a ser uma prática comum. Os discursos das políticas que tratam de controle curricular e de performatividade estão presentes nos documentos publicados pela SME.

As Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2016), Descritores (RIO DE JANEIRO, 2018) e Cadernos de Apoio Pedagógico, agora denominados de Cadernos Pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2018), passaram a ser os documentos curriculares oficiais da SME, sendo enviados às escolas periodicamente. Estes documentos trazem a gestores e professores, diretrizes objetivas, prescritivas e de controle curricular. A SME tem seus documentos voltados para

a “lógica de transmissão conteúdos” (LEITE, 2012), mensuráveis, representados por instrumentos de avaliação estruturados, em formato de múltipla escolha, as chamadas Provas Bimestrais.

No contexto apresentado, trazemos as seguintes questões: Que documentos curriculares representam as políticas educacionais que predominam nos governos de César Maia e Luiz Paulo Conde e das políticas dos governos de Eduardo Paes e Marcelo Crivella? E como estes documentos retratam as políticas vigentes e configuram os papéis desempenhados por gestores, professores e coordenadores pedagógicos?

Nas duas pesquisas utilizamos a análise de conteúdo, visando compreender as indicações das políticas contidas nos textos dos documentos oficiais. De acordo com Oliveira *et.al.*, a análise de conteúdo busca encontrar “unidades de sentido existentes no texto” (2003, p.6) que irão auxiliar o pesquisador a descobrir crenças, valores, ideologias que ficam evidentes nos textos analisados. As unidades textuais selecionadas nas duas pesquisas foram textos de transcrições de falas e relatos de coordenadores pedagógicos e de documentos publicados pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) e pela SME (OLIVEIRA, 2009; 2015).

As teorias de Ball (1994; 2001; 2002) e Carnoy (2002) foram fundamentais no auxílio para nossa compreensão dos papéis dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores frente às políticas educacionais predominantes no Rio de Janeiro. Marcondes (2013) foi relevante para a compreensão do conceito de mediação das políticas educacionais e Sampaio (2007) para o entendimento do processo de mediação pedagógica feita pelos coordenadores, membros da equipe gestora da escola.

Segundo Ball (1994), as políticas são intervenções textuais, e ainda, os textos políticos representam as políticas. No contexto

que apresentamos, os textos das políticas são os textos oficiais que chegam às escolas pelos órgãos governamentais. Analisamos os documentos curriculares oficiais publicados pela SME e pela PCRJ em dois momentos das políticas educacionais vigentes na cidade. Consideramos em nossas pesquisas os seguintes documentos curriculares oficiais: Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996); Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2016); Descritores (RIO DE JANEIRO, 2018) e Cadernos de Apoio Pedagógico, atual Cadernos Pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2018).

No primeiro momento, apresentamos um panorama das políticas dos governos César Maia e Luiz Paulo Conde onde, o sistema escolar era organizado em Ciclos de Formação. Dissertamos a respeito do documento oficial que representa as políticas com um panorama dos textos contidos no Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996).

Na segunda parte do artigo demonstramos um panorama das políticas educacionais em vigor na SME desde o governo Eduardo Paes até o governo de Marcelo Crivella, atual prefeito da cidade. Os Ciclos de Formação foram abandonados para dar lugar ao retorno do sistema seriado onde predominam políticas de uniformização curricular e avaliações padronizadas. Descrevemos as principais características destas políticas assim como os documentos curriculares em vigor. Neste contexto, verificamos que os papéis da gestão escolar, dos professores e dos coordenadores pedagógicos são modificados, em função das transformações das políticas curriculares anteriores para as que estão ora em vigor nas escolas públicas municipais.

Nas considerações finais, verificamos que as políticas de ciclo apresentavam algumas questões conflitantes. Apesar de apresentar indicadores autônomos para escolas, gestores, professores

e coordenadores faltou investimentos sistemáticos por parte da PCRJ na formação continuada dos docentes e na infraestrutura das escolas. Os professores, por causa dos indicadores de não reprovação posicionaram-se contrários ao sistema de ciclos. Outra questão apresentada diz respeito à necessidade de aquisição de materiais pedagógicos que pudessem auxiliar no trabalho dos docentes junto aos alunos.

As políticas de seriação, voltadas para a performatividade e responsabilização afetam escolas, gestores, coordenadores e professores. Portanto, percebemos que este sistema avalia as instituições escolares a fim de classificá-las e premiá-las, de acordo com o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. Mostra-se necessário haver uma escuta da SME voltada para o campo: aqueles que trabalham nas escolas. E, assim, tomar conhecimento das reais necessidades da comunidade escolar.

## **Os documentos curriculares dos governos César Maia e Luiz Paulo Conde<sup>1</sup>**

Na década de 1990, novas concepções de organização educacional foram implantadas no Brasil, pelos sistemas públicos, entre eles, o sistema de organização escolar em ciclos onde as avaliações eram voltadas para o desenvolvimento do aluno e para a não reprovação (LIMA,1997). Este sistema foi adotado em diversas cidades do Brasil, como por exemplo: Porto Alegre e Niterói com os “Ciclos de Aprendizagem”, “Escola Cidadã” em Belo Horizonte, “Escola Cabana” em Belém. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

<sup>1</sup> César Maia foi prefeito da Cidade do Rio de Janeiro no período de 1993 a 1996 e depois de 2001 a 2008 em dois mandatos consecutivos; Luiz Paulo Conde foi prefeito da Cidade do Rio de Janeiro de 1997 a 2000.

(PCNs) (BRASIL, 1997) apontavam para a organização escolar em ciclos como a referência mais indicada para estas novas concepções de sistema educacional. Os princípios da criação do texto dos PCNs (BRASIL, 1997) priorizavam o desenvolvimento e a aprendizagem com base em concepções teóricas construtivistas.

Na Cidade do Rio de Janeiro, a organização escolar em Ciclos de Formação não chegou de pronto. O documento curricular oficial, O Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) vinha com indicações de uma organização escolar ciclada, adotando princípios norteadores, tanto na organização curricular quanto nos indicadores de avaliação voltados para a não-reprovação. O documento curricular que representava a política educacional dos Governos César Maia e Luiz Paulo Conde apresentava uma concepção construtivista de currículo. Regina de Assis, que foi secretária de educação neste período, afirma que o Núcleo Curricular Básico – Multieducação:

Rompe com o reducionismo e arcaísmo do ensino de 1º grau e ousa, através de sua recriação, sintonizar nossas escolas com o tempo que vivemos e a sociedade que buscamos reconstruir através de ações autônomas e solidárias.

Reconhece e revaloriza, também, todos os mestres que, por distintos caminhos trilhados na história construída por cada um, em seus contextos culturais, refletem em suas práticas pedagógicas, valores, conhecimentos e experiências.

Recupera e integra múltiplas linguagens ao ato de educar e assim define a necessidade de sintonia com o tempo me que buscamos transformar (ASSIS, 1996, p.11).

Neste documento, o professor era estimulado a criar seu próprio caminho no processo de ensinar e aprender de seus alunos, de



forma a buscar a formação cidadã. As “múltiplas linguagens” citadas no documento curricular, demonstravam o estímulo à criatividade do professor, assim como a flexibilidade dos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Os conteúdos eram distribuídos em eixos de aprendizagem: “Princípios Educativos: Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens” e “Núcleos Conceituais: Identidade, Tempo, Espaço e Transformação” (RIO DE JANEIRO, 1996) onde, os conteúdos, eram arrumados em forma de conceitos e distribuídos pelas séries e pelas diferentes áreas do conhecimento. Os conceitos pedagógicos presentes no documento indicavam que o professor deveria desenvolver atividades de construção do conhecimento junto com os alunos. O professor elaborava o seu planejamento de acordo, não com os conteúdos programáticos presentes em sua disciplina, mas, voltado para trabalhar a articulação integrada entre os diferentes eixos do conhecimento contidos no documento curricular oficial (RIO DE JANEIRO, 2004).

Para Maguire e Ball (2011) os discursos das políticas são constituídos pelos textos presentes nos discursos dos documentos oficiais. Os discursos demonstram estruturas organizacionais que são responsáveis pela criação dos documentos curriculares oficiais e revelam como as políticas chegam às escolas. No caso do Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996), os discursos oficiais representavam políticas indicativas de não reprovação e estímulo à criatividade de professores e alunos. A gestão e a coordenação fomentavam a elaboração de projetos pedagógicos que atendessem à diversidade e às diferenças entre alunos possibilitando a formação de uma identidade própria em cada escola. De acordo com estas políticas, as unidades escolares tinham liberdade para organizarem o currículo e os projetos pedagógicos, de acordo com o ritmo de aprendizagem de seus alunos. A avaliação

processual era indicativa do percurso de aprendizagem e as escolas tinham a liberdade de elaborar e aplicar seus próprios instrumentos de avaliação.

Em 2000 foram implantadas nas escolas, nas três primeiras séries do Ensino Fundamental, a organização escolar em Ciclos de Formação. Os Ciclos de Formação pressupunham uma organização flexível, tendo como diretriz a não reprovação nas três primeiras séries do ensino fundamental. Estas deixavam de ser seriadas para serem organizadas em: primeiro ano, segundo ano e terceiro ano do Primeiro Ciclo de Formação.

Considerando a própria concepção teórica dos ciclos, o aluno necessitaria que o tempo de seu desenvolvimento e aprendizagem fossem respeitados. Portanto, foram dados três anos para os professores alfabetizarem seus alunos. Esta organização pedagógico-curricular era baseada na teoria do desenvolvimento humano, com base nas ideias de Lima (1997), Wallon (2007) e Vigotski (2005; 2007). A organização escolar foi classificada de acordo com as três fases de desenvolvimento do ser humano: infância, pré-adolescência e adolescência. Nesta organização de ciclos, o aluno deveria ser atendido de acordo com as suas necessidades e o período letivo passou a ser constituído de 600 dias, de acordo com a duração de cada ciclo (RIO DE JANEIRO, 2004).

Em 2007, todo o Ensino fundamental da Cidade do Rio de Janeiro passou a ser ciclado, sendo dividido em: primeiro ciclo de formação, envolvendo a antiga Classe de Alfabetização – CA, 1ª e 2ª séries; segundo ciclo de formação que abrangia as antigas 3ª, 4ª e 5ª séries; e terceiro ciclo de formação englobando as antigas 6ª, 7ª e 8ª séries, perfazendo nove anos de ensino fundamental. Os nove anos foram divididos em três ciclos onde, primeiramente, não haveria previsão de reprovação. A avaliação era considerada

como “processual, diagnóstica, dialógica, investigativa, prospectiva e transformadora”, traduzida pelos conceitos: “Muito Bom – MB”, “Bom – B” e “Regular – R” e um relatório, que se constituía num resumo do registro cotidiano feito pelo professor no diário de classe, que, neste caso, passou a chamar-se Registro de Classe. Os relatórios contidos no Registro de Classe passavam a fazer parte do histórico escolar do aluno, conforme a Portaria E/DGED Nº 29 (RIO DE JANEIRO, 2006) e a Resolução SME Nº 946 (RIO DE JANEIRO, 2007b). O sistema de organização escolar em Ciclos de Formação priorizava como ações pedagógico-curriculares os conceitos de conhecimento contidos nos documentos curriculares oficiais e no projeto político pedagógico da escola. As ações de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem eram definidas pela Recuperação Paralela (RP) e pelo Reagrupamento Flexível (RF), no primeiro ciclo e no primeiro e segundo anos do segundo ciclo e a disciplina curricular: Centro de Estudos do Aluno (CEST), sendo ministrada por um professor que dava apoio aos alunos com baixo desempenho, a partir do terceiro ano do segundo ciclo e terceiro ciclo (RIO DE JANEIRO, 2007c).

O registro, considerado o instrumento oficial de avaliação, funcionava como uma indicação da avaliação processual e cotidiana demonstrada nos documentos de avaliação da SME. Segundo Fujikawa (2009), o registro abrangia diferentes aspectos do cotidiano escolar, assim como a organização de fatos, fenômenos, situações, sendo registrados de forma escrita pelo professor, estimulando a autoria e a reflexão docente. No caso de relatórios de alunos, os registros tinham a finalidade de documentar atividades pedagógicas realizadas, e a história do grupo de alunos tais como, conquistas, desafios, movimentos, criação de vínculos, aquisição de conhecimentos.

O projeto político pedagógico, segundo Veiga (2003), sendo uma inovação emancipatória, se caracterizava por representar a identidade da escola, promovendo o diálogo entre diferentes atores que fazem parte da comunidade escolar, como instrumento de superação da fragmentação das diferentes áreas do conhecimento. O projeto político pedagógico, defende a autora, torna-se um instrumento que propicia à escola a construção da criticidade, da argumentação e da solidariedade.

Nas políticas de ciclos, o projeto político pedagógico visava o atendimento à diversidade dos alunos, à diversidade dos conhecimentos, promoção e respeito às práticas socioculturais trazidas pela comunidade escolar. O projeto é político porque é fundamentado na gestão democrática, superando a uniformização, a exclusão e a discriminação. O projeto político pedagógico funcionava como agregador da comunidade escolar horizontalizando as relações. O trabalho colaborativo tornou-se um princípio do projeto político pedagógico (Ibid.).

No decorrer do ano letivo de 2007, a SME, visando ajustes na avaliação da rede pública municipal, publica a Resolução SME Nº 959 (RIO DE JANEIRO, 2007c), criando o conceito “Registra Recomendações – RR”, além dos já existentes, e dando autonomia à escola para indicação de reprovação de alunos ao final de cada ciclo, mediante a concordância de 2/3 dos membros da comunidade escolar que eram convocados a participarem do conselho de classe no tempo estabelecido pelo calendário letivo estabelecido pela SME.

Neste ínterim, esse conjunto de políticas desagradou a opinião pública que considerava os Ciclos de Formação como “aprovação automática”. Com isso, a Câmara dos Vereadores da Cidade do Rio de Janeiro publicou o Decreto Legislativo Nº 231 de 19 de

setembro de 2007 (CÂMARA DOS VEREADORES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2007) declarando sem efeito as indicações de avaliação publicadas na Resolução SME Nº 959 (RIO DE JANEIRO 2007c). Com isso, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro republicou o texto da Resolução Nº 959 no Decreto Municipal Nº 28.878 (RIO DE JANEIRO, 2007d) para que as escolas pudessem concluir os relatórios de desempenho dos alunos ao final ano letivo.

Gewirtz e Ball (2011) apontam para uma superposição de políticas demonstrando que, em toda mudança há conflitos e disputas entre os diversos discursos. Estes conflitos eram presentes quando percebemos contrapontos entre o discurso vindo da SME, com indicações de políticas avaliativas de não-reprovação e o discurso vindo da Câmara dos Vereadores da Cidade do Rio de Janeiro que denominavam o sistema de Ciclos de Formação como “aprovação automática”.

Ball (2002) revela que há uma tendência voltada para a ênfase das necessidades institucionais em detrimento às necessidades dos alunos, com ressalvas, pois, a grande questão levantada no conflito entre as políticas foi o formato dos indicadores de avaliação dos alunos, dando força para implantação de novas políticas de *performatividade* e *gerencialismo* que entraram em vigor nas escolas municipais a partir de 2009, no governo de Eduardo Paes.

Os coordenadores pedagógicos entrevistados, na primeira pesquisa, realizada em 2009, revelaram que o coordenador pedagógico deve munir-se da afetividade para conseguir dos professores o bem da organização escolar. Eles relataram que existem demandas vindas da SME, que exigem cumprimento imediato e demandas oriundas da escola, sobrecarregando o coordenador, pois, ele passa a executar tarefas que não são de sua atribuição. Mas, ele as assume para garantir o bom andamento da organização escolar.

## Documentos curriculares dos Governo Eduardo Paes e Marcelo Crivella<sup>2</sup>

As mudanças ocorridas na educação municipal da do Rio de Janeiro tiveram início em 2009 com a ascensão de Eduardo Paes à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Uma das primeiras medidas adotadas no novo governo foi a extinção dos Ciclos de Formação e o retorno da seriação a partir do 4º ao 9º ano do ensino fundamental, mantendo os três primeiros anos ainda sob o regime de ciclos, podendo haver reprovação ao final do 3º ano. De acordo com o Decreto Municipal Nº 30.340 de 1º de janeiro de 2009: “Artigo 1º: Fica revogado o Decreto Nº 28.878, de 17/12/2007, que instituiu o sistema de progressão automática no âmbito do Município do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2009a).

No bojo das políticas vigentes estão as medidas voltadas para a planificação curricular e um sistema único de avaliação representado pelas Provas Bimestrais, enviadas periodicamente às escolas pela SME. Esta mudança revela que as políticas educacionais associam a ideia de “qualidade”<sup>3</sup> a um sistema de avaliação único para todos os alunos, descritas na Resolução SME Nº 1014:

Art. 2º – O Nível Central enviará às escolas, bimestralmente, provas a serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento do seu processo de aprendizagem.

Art. 3º – As escolas deverão enviar, a cada bimestre, boletim informativo a todos os responsáveis, no qual deverá estar expresso o desempenho acadêmico do aluno, tanto em conceito quanto em nota (RIO DE JANEIRO, 2009b).

<sup>2</sup> Eduardo Paes foi prefeito da Cidade do Rio de Janeiro de 2009 a 2016. Marcelo Crivella governa a cidade desde 2017 até o presente momento.

<sup>3</sup> A expressão “qualidade” vinda entre aspas refere-se ao termo vinculado ao desempenho nas provas enviadas pela SME/Rio às escolas públicas municipais. (BALL, 2001).

O sistema de avaliação uniformizada proposto pelas políticas em vigor é vinculado ao conceito de “qualidade” onde, medidas avaliativas de cunho objetivo são prescindidas de um currículo uniforme e mensurável, conforme demonstrado nas publicações curriculares oficiais. Estas medidas demonstram um exercício de controle e “ranqueamento” (BALL, 2002) do desempenho das escolas municipais. A *performatividade*, presente na política atual, “é uma tecnologia, um modo de regulação” (Ibid. p.4) onde o desempenho serve como medida de produtividade e de rendimento como demonstração de “qualidade”. Neste caso, o desempenho dos alunos reflete o desempenho das escolas e, conseqüentemente, sua classificação é demarcada pelas metas da SME. Ball critica essas políticas afirmando que os professores e gestores são classificados e premiados de acordo com o seu desempenho o que ele denomina de “pagamento de custo efetivo e práticas de emprego” (Ibid. p.6). O trabalho docente é valorado de acordo com o desempenho demonstrado pela escola. O ato de ensinar, a criatividade e o trabalho solidário, são deixados de lado para favorecer a competitividade e o individualismo transformando a gestão e a coordenação em fiscais do trabalho pedagógico docente.

As políticas vigentes apresentam seus documentos curriculares: Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2016), Descritores (RIO DE JANEIRO, 2018) e Cadernos de Apoio Pedagógico, agora denominados de Cadernos Pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2018). As Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2016) vêm arrumadas em forma de um planejamento anual, com grade ordenada em: “Objetivos, Conteúdos, Habilidades, Bimestres e Sugestões” (Ibid.), indicando ao docente um direcionamento visível dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e o tempo específico para que os referidos conteúdos sejam trabalhados em sala de aula, exercendo

um controle sistemático do processo de ensino e aprendizagem que acontece nas salas de aula. As Orientações Curriculares apresentam numa diretriz prescritiva e instrucional, direcionando as ações pedagógicas do professor. Para Ball (2002), a prática profissional docente, presente nestes documentos, serve apenas para satisfazer decisões fixas estabelecidas externamente. Os critérios de qualidade são estanques e completos, como é possível observar na arrumação dos conteúdos e no tempo estabelecido para serem ensinados. Os documentos oficiais da SME não dão margem a questionamentos, mas, já se apresentam com uma roupagem de acabamento.

A SME não só delinea os conteúdos a serem ensinados como interfere de forma direta nas estratégias de trabalho pedagógico em sala de aula com indicações as instrucionais contidas nos Cadernos Pedagógicos. Estes são distribuídos a alunos e professores a cada bimestre. O referido material curricular é dividido em três disciplinas que são avaliadas nas Provas Bimestrais: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, desde o 4º até o 9º ano do ensino fundamental. Nos três primeiros anos, as Provas Bimestrais são apenas das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas do currículo não recebem cadernos pedagógicos.

O controle da SME sobre o trabalho docente não só se faz no produto final, mas também, nos resultados dos alunos e no processo de trabalho pedagógico do professor em classe. Os novos indicadores curriculares inibem a criatividade do professor, associando “qualidade” ao desempenho discente nas avaliações padronizadas. A avaliação relevante neste sistema não é a que demonstra o desempenho do aluno em situações cotidianas de ensino e aprendizagem, mas, o resultado final em situações de prova. A SME inferioriza as demais formas de avaliação, considerando apenas um único



instrumento mensurável e quantificável de avaliação, as Provas Bimestrais. Estas políticas podem resultar num impacto negativo na autoestima de professores, gestores, coordenadores e alunos de escolas que não alcançam os resultados esperados.

A avaliação periódica dos alunos é apresentada no texto da Resolução SME Nº1014 de 17 de março de 2009: “Art.2.º O nível central da Secretaria Municipal de Educação, enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento de seu processo de aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2009b).

As avaliações são aplicadas aos alunos, sem que o professor tenha qualquer controle no processo de sua elaboração, aprisionando o fazer docente aos conteúdos que irão ser cobrados nas provas. A autonomia do trabalho pedagógico docente fica reduzida ao ensino dos conteúdos que serão avaliados nas provas bimestrais. O desempenho nas provas da SME passa a ser o único referencial de “qualidade” do trabalho escolar. Para Marcondes, Leite e Oliveira (2012) e Marcondes (2013) o conceito de “qualidade” refere-se ao alcance das metas estabelecidas pela SME, retratada no desempenho discente nas provas e nos índices de aprovação dos alunos ao final de cada ano letivo. Estas políticas de avaliação sistemática deslocam os valores da escola autônoma e criativa para os valores de mensuração indicadas pelas Provas Bimestrais, impondo valor quantificável aos processos de ensino e aprendizagem discente. Ravitch (2011) aponta para a ambiguidade de se utilizar um único tipo de instrumento de avaliação para a verificação de qualidade de escolas e professores.

Outro instrumento curricular que serve como referência ao professor são os Descritores que se resumem a uma lista de habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Os professores, ao início de cada bimestre, recebem os Descritores a serem trabalhadas junto aos alunos a cada bimestre. Os Cadernos Pedagógicos apresentam as atividades cotidianas exercícios no mesmo modelo das provas.

Os Cadernos Pedagógicos são distribuídos no início de cada bimestre a professores e alunos para direcionar o trabalho docente em sala de aula. Esse sistema apostilado tornou-se uma forma da SME obter a uniformidade e o controle das atividades pedagógicas trabalhadas em classe, assim como estimular a melhoria do desempenho das escolas nas Provas Bimestrais (MARCONDES e MORAES, 2013). O professor trabalha com um prazo fixo, indicado no calendário letivo, onde a lógica do trabalho pedagógico é voltada para o “modelo de desempenho” e para a “lógica da transmissão dos conteúdos” e não para “lógica de aquisição dos alunos” (LEITE, 2012). Este conjunto de documentos acabam servindo como instrumentos de pressão para os docentes irem avançando com a transmissão dos conteúdos, independentemente do processo de aprendizagem dos alunos.

Os coordenadores entrevistados na pesquisa realizada em 2015, revelaram que as novas políticas trouxeram mais demandas burocráticas a gestores, coordenadores e professores. Observamos, durante as entrevistas, que muitos coordenadores estavam lecionando em turma deixando de lado sua função de coordenador para cobrir falta de professor na escola. Eles passaram a exercer o papel de reguladores das políticas quando eles relatam que acompanham planejamentos, avaliações e relatórios feitos pelos professores. Os entrevistados informaram que verificam se os materiais curriculares estruturados são utilizados em sala de aula pelos professores. Os depoimentos dos coordenadores demonstraram que há empenho em cumprir as metas de desempenho enviadas às es-

colas, assim como a melhoria dos índices de aprovação dos alunos nas Provas Bimestrais.

## **O papel da gestão nas duas políticas analisadas**

A equipe gestora é formada por: diretor, diretor-adjunto e coordenador pedagógico. Nos governos César Maia e Luiz Paulo Conde, os papéis da gestão e da coordenação eram estimular professores a criarem propostas de fortalecimento da identidade escolar e proporcionar alternativas de resgate constante do processo de aprendizagem dos alunos. O diretor exercia, junto com o coordenador, a função de acompanhar e estimular o desenvolvimento de atividades didáticas que reforçassem o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola e de alternativas bem-sucedidas de ensino-aprendizagem discente.

A gestão, coordenação e professores tinham autonomia para “adequar e planejar o ensino de forma que a comunidade escolar se reconheça nesta ação e possa criar espaços de diálogo para realizar suas escolhas” (RIO DE JANEIRO, 2004, p. 10). Nestas políticas, podemos perceber que o gestor escolar, coordenador pedagógico e docentes tinham autonomia para propor indicadores curriculares dentro de suas unidades escolares que viessem a adequar-se às necessidades da comunidade discente a qual atendiam. Os papéis do gestor e do coordenador, descritos nas políticas de ciclos, eram descritos como aqueles que valorizavam as práticas pedagógicas cotidianas. No caso, o gestor e o coordenador eram considerados facilitadores das ações democráticas e inclusivas da escola.

O documento indicava que: “o espaço da sala de aula deve ser de acolhimento, de inclusão, onde o professor promova atividades alternativas, estratégias diversas, para que todos os alunos se

apropriem do conhecimento” (RIO DE JANEIRO, 2004, p.7). As indicações diretivas dos documentos curriculares de atualização do Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996), proporcionavam ao professor buscar, dentro das peculiaridades inerentes aos discentes, propostas próprias de trabalho pedagógico. À gestão e à coordenação cabiam valorizar tais práticas. O professor, nas políticas de ciclo, era orientado a assumir o papel de “mediador pedagógico” (SAMPAIO, 2007) numa dimensão de prescrição curricular menos diretiva, mais democrática, inclusiva e voltada para a autonomia e criatividade docente, nas construções pedagógicas do cotidiano.

O papel da SME era divulgar e proporcionar o compartilhamento de experiências de sucesso na escola e sala de aula através de eventos que envolvessem a participação das escolas e estimular os docentes a apresentarem suas experiências cotidianas e projetos pedagógicos, de acordo com suas práticas de sala de aula. Professores de várias escolas interagiam num processo de compartilhamento de experiências bem-sucedidas, através de eventos organizados pela SME.

O sistema de Ciclos de Formação vigorou na Cidade do Rio de Janeiro de 2000 a 2008. Em 2009, a seriação foi retomada a partir do quarto ano do ensino fundamental. Os três primeiros anos permanecem sem reprovação (RIO DE JANEIRO, 2009).

Mainardes (1998) defende os avanços na implantação do sistema de ciclos nas redes públicas brasileiras porque houve uma diminuição progressiva das defasagens de idade-série e dos índices de reprovação discente. Porém, ele considera que poderia haver investimentos mais incisivos por parte dos governos, voltados para a ordem estrutural do sistema proporcionando a escolas e professores, materiais pedagógicos para que as práticas inovadoras se con-

cretizem e, por fim, a formação continuada dos professores deveria propiciar uma compreensão do sistema em si para que houvesse uma aceitação maior dos docentes e que, as mudanças indicativas trazidas nos textos curriculares, se concretizassem em efetivas práticas pedagógicas em sala de aula.

Ainda sobre o sistema ciclado da Cidade do Rio de Janeiro, outro ponto conflitante, foi a não aceitação por parte dos professores e da comunidade escolar da organização escolar em ciclos, denominada por eles de “aprovação automática”<sup>4</sup>. Os embates entre a Prefeitura e a Câmara dos Vereadores foram evidentes, enfraquecendo a Secretaria Municipal de Educação (SME), deixando gestores, coordenadores e professores inseguros. Com isso, Eduardo Paes, ao assumir a prefeitura da cidade em 2009, trouxe para as políticas educacionais, um viés mais performático. Os Ciclos de Formação, assim como o Núcleo Curricular Básico – Multieducação foram deixados de lado e novas diretrizes curriculares (Orientações Curriculares e Descritores e Cadernos de Apoio Pedagógico) foram postas em vigor. O retorno da seriação no ensino fundamental e novas indicações curriculares e de avaliação vieram no bojo destas políticas, sob o discurso de melhoria da “qualidade” do ensino.

Segundo Ball (2002), a gestão escolar assume o papel de manter o docente comprometido com a estrutura da organização. Neste caso, são as políticas de performatividade e responsabilização que incorporam na escola, novos conceitos culturais de: competitividade, aumento da individualização, destruição de solidariedades, e implantação de conceitos como a *auto-monitorização*. O gestor e o coordenador passam a ser a “voz” das políticas na escola.

O trabalho executado pela gestão e pela coordenação exerce grande influência no fazer pedagógico docente, assumindo o pa-

<sup>4</sup> Ver: Tura e Marcondes (2011).

pel gerencialista de regular, fiscalizar e acompanhar as atividades pedagógicas feitas pelos professores, nos moldes indicados pelos documentos curriculares oficiais (Ibid., 2002). O compromisso de gestores e coordenadores passa a ser, preponderantemente, com a SME. O gestor assina, junto a SME, o Acordo de Resultados (RIO DE JANEIRO, 2012) onde, se compromete a buscar a melhoria da frequência e do desempenho dos alunos de sua escola, assim como diminuir progressivamente os índices de absenteísmo de professores e funcionários.

Ball revela que o papel do gestor nas políticas performáticas, representa “uma força transformadora”, que busca “qualidade e excelência perante as novas formas de controle empresarial” (2001, p.108-109). A gestão nas novas políticas é reconfigurada de uma gestão facilitadora das práticas pedagógicas não diretivas presentes no sistema de Ciclos de Formação para uma gestão altamente diretiva, gerencial, voltada para efetuar o controle e a “normatização” (Ibid., p.110) do trabalho pedagógico docente, que passa a ser voltado para a uniformização curricular e para as avaliações padronizadas.

Ball afirma que a performatividade e o gerencialismo leva os trabalhadores da educação a se responsabilizarem pela organização, fomentando a competitividade entre os pares (Ibid., 2001). O desempenho docente passa a ter um valor maior, servindo de “moeda” no que diz respeito à premiação ou recompensa por produtividade. Foi apresentado aos gestores, por parte da SME, um conjunto de diretrizes políticas denominado de “Salto de Qualidade na Educação Carioca”, que consiste em:

1. Uma avaliação diagnóstica em todos os alunos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, voltado para a alfabetização;

2. Fortalecimento dos conselhos municipais de diretores e professores, alunos e responsáveis;
3. Estímulo à formação de parcerias da SME com organizações não governamentais, fundações empresas do setor privado como “parceiros da educação carioca”;
4. Implantação do projeto Escolas do Amanhã onde escolas localizadas em áreas de risco social e de baixo desempenho no IDEB, seriam escolhidas, com instauração de bônus financeiro a professores e gestores que trabalham nestas escolas;
5. Implantação do projeto “Escola de Mães”: alfabetização de adultos;
6. Implantação do projeto Rio Cidade de Leitores, criado com o objetivo de desenvolver atividades voltadas para o estímulo de professores, alunos e suas famílias à prática de leitura;
7. Criação do projeto Creches que Educam com o objetivo de ampliar as vagas para crianças de 0 a 3 anos nas creches municipais;
8. Criação do projeto Universidade Virtual do educador carioca, que visa a formação continuada do professor atuante nas escolas da rede (COSTIN, 2013).

Estas ações servem para exemplificar os princípios demonstrados por Carnoy (2002) que buscam aproximação da educação com a iniciativa privada, ações de formação continuada a baixo custo, influência da comunidade escolar nas decisões gestoras da escola e implantação de diferenciação salarial entre docentes que trabalham em escolas da mesma rede, através de premiação anual. Todas estas roupagens se apresentam sob o manto da “qualidade da educação”.

O professor tem o seu papel reconfigurado nas novas políticas voltadas para o cumprimento de metas, visando a uniformização da prática pedagógica das escolas. O Acordo de Resultados (RIO DE JANEIRO, 2012) citado neste artigo, trata do sistema premiação a professores, funcionários, gestores e coordenadores das escolas que atingem as metas de desempenho discente tanto nas Provas Bimestrais quanto no IDEB (BRASIL, 2012). Com isso, os professores abandonam os valores cooperativos, socializadores, inclusivos, de respeito às diferenças entre alunos e de seu fazer autônomo, para valorizar o individualismo, a competitividade e o instrumentalismo (BALL, 2001).

Esta nova forma de relação do professor com os conteúdos e com a avaliação resulta em instabilidade e incerteza, pois, os docentes têm consciência de que, a avaliação dos alunos volta-se contra eles e contra a escola. Ball faz críticas a estes modelos, afirmando que os professores têm o seu papel reconfigurado, pois, são “*re-trabalhados* como *produtores/proporcionadores*, empreendedores educacionais, servindo aos indicadores de desempenho da SME, sendo sujeitos a avaliações/apreciações regulares, revisões e comparações do seu desempenho, novas formas de disciplina como a competição, a eficiência e a produtividade” (2002, p. 7). De acordo com Marcondes (2013), os professores têm o seu papel reconfigurado de elaborar atividades criativas para adequar-se às necessidades de aprendizagem discente, preparando os alunos para os testes onde, as atividades dos Cadernos Pedagógicos são semelhantes às questões cobradas nas Provas Bimestrais.

Retomando as políticas dos governos César Maia e Luiz Paulo Conde, consideramos também o papel do coordenador pedagógico que, nas políticas de ciclo, exercia um papel de destaque porque era o responsável pela formação continuada do professor na escola e



pela dinamização do projeto político pedagógico, juntamente com a criação de um currículo adaptado à diversidade (OLIVEIRA, 2009).

No governo de Eduardo Paes, o coordenador pedagógico passou a assumir, junto com o gestor, um papel diretivo e fiscalizador do trabalho pedagógico docente. Portanto, é possível afirmar que as ações do coordenador pedagógico foram reconfiguradas, revelando-se como um regulador, criando estratégias controle pedagógico, visando a melhoria dos resultados, voltando-se para a aplicabilidade dos materiais enviados pela SME nas salas de aula, a fim de preparar os alunos para obterem um bom desempenho nas Provas Bimestrais.

### À guisa de conclusão

As políticas educacionais predominantes nos Governos César Maia e Luiz Paulo Conde, traziam indicadores de não reprovação com diretrizes curriculares de cunho libertário. As políticas educacionais vigentes nos governos Eduardo Paes e Marcelo Crivella passaram a ser voltadas para as avaliações padronizadas com textos curriculares estruturados.

O papel da SME passou de de estimulador da criatividade do professor e do desenvolvimento das identidades das escolas, através de seus projetos pedagógicos, para regulador do desempenho de escolas e gestores, num projeto de fiscalização sistemática através das avaliações padronizadas de larga escala aplicadas nas escolas, periodicamente.

Neste contexto, o papel dos gestores e professores sofrem mudanças. Gestores e coordenadores, que no sistema ciclado estimulavam as práticas pedagógicas criativas dos docentes, nas atuais políticas, passam a ter uma postura alinhada com a SME, tornando-

-se sua “voz” no espaço da escola. Eles são responsabilizados pelos resultados do desempenho obtido pelos alunos nas provas padronizadas. Passam a ser avaliadores e fiscalizadores (BALL, 2002) do desempenho docente, retratado nas provas, visando o cumprimento das metas de desempenho estabelecidas pela SME. Ball (Ibid.) afirma que os professores e gestores são “re-formatados” de acordo com as novas políticas.

Os professores, nas políticas de ciclo, eram estimulados a serem “mediadores pedagógicos” (SAMPAIO, 2007) de seus alunos estimulado as múltiplas aprendizagens, nas atuais políticas, o seu fazer pedagógico ficou atrelado aos materiais curriculares oficiais. Marcondes (2013) considera que os professores ficam preocupados porque as Provas Bimestrais são baseadas nos moldes dos exercícios existentes nestes materiais. O papel dos professores foi reconfigurado para aplicadores de sistemas apostilados com os exercícios cobrados nas provas. E, por fim, a avaliação dos alunos passou de processual para classificatória, representada pelas provas.

### **Questões a respeito das políticas retratadas neste artigo**

Na Cidade do Rio de Janeiro, as políticas de ciclo não foram compreendidas pelos professores, nem pela comunidade escolar, pois, foram denominadas de “aprovação automática”. As escolas não foram preparadas com antecedência com uma infraestrutura física e organizacional para a implantação do sistema ciclado. As unidades escolares mantiveram o mesmo número de alunos por turma, como no sistema seriado, apesar de haver indicativos na teoria de ciclos, de uma redução do número de alunos por turma.

Quanto às indicações curriculares no sistema de Ciclos de Formação, Moreira (2000) afirma que a questão da seleção dos con-

teúdos tem uma forte conotação política. As políticas implantadas foram de encontro com as proposições dos especialistas, afetando a aceitação do sistema de ciclos por parte dos docentes. Tura e Marcondes (2011) apontam para um uso unicamente descritivo dos instrumentos de registro avaliativo indicados nos Ciclos de Formação, pois, estes não foram incorporados às práticas cotidianas docentes, assim como as mudanças curriculares não foram discutidas previamente em espaços escolares. E, por fim, os critérios de avaliação foram impostos, sem a participação de professores nesta construção, criando por fim, resistências.

As novas políticas implantadas em 2009, extinguíram os Ciclos de Formação e apresentaram inicialmente o discurso de que os professores teriam mais “poder” sobre o desempenho dos alunos e os indicadores curriculares vinham com uma roupagem de fácil aplicação em sala de aula. Porém, com as Provas Bimestrais, professores e gestores e coordenadores perceberam que as provas avaliam a escola e o trabalho docente mais do que o processo de aprendizagem dos alunos. Isso foi reforçado pelo Acordo de Resultados (RIO DE JANEIRO, 2012) assinado entre a SME e os gestores escolares que traz a premiação das escolas que atingem as metas de aprovação e desempenho, indicando a discriminação e a exclusão daquelas que não conseguem atingir as metas previamente acordadas.

### **Questões que permanecem**

As políticas educacionais dos sistemas escolares públicos são impostas aos que trabalham na escola sem um diálogo direto com os profissionais da educação, nem com a comunidade escolar: alunos e responsáveis. Faz-se necessário a existências de um diálogo

constante entre a SME e as escolas durante a implantação e o desenvolvimento de novas políticas.

A avaliação padronizada pode ser relevante quando tem o propósito de efetuar uma diagnose nas escolas e alunos, a fim de verificar onde os investimentos podem ser aproveitados de forma efetiva. A avaliação com objetivo de “premiar” ou “punir”, não valoriza o trabalho docente, mas, serve somente para dividir e desmotivar os profissionais, não resultando em ações que tragam melhorias para a aprendizagem dos alunos. Por fim, faz-se necessário mais investimentos em infraestrutura e na formação continuada dos profissionais da educação, visando adequar a escola à implantação de políticas. As mudanças nas políticas devem propiciar a professores, gestores, coordenadores e funcionários melhorias efetivas em suas condições de trabalho de forma a trazer resultados permanentes na aprendizagem discente e não para cumprir metas padronizadas de desempenho.

## Referências

ASSIS, R. Multieducação: Introdução. In: **Multieducação**: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1996.

BALL, S.J. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham –UK: Open University Press, 1994.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v.1, n.2, 99-116p. jul-dez 2001. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em: 20 mar 2013.

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v.15 n. 02. Braga: Portugal. Universidade do Minho, 03-23p., 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 25 ago 2012a.

CÂMARA DOS VEREADORES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto Legislativo Nº 231 de 19 de setembro de 2007. Susta os efeitos da Resolução Nº 959 de 18 de setembro de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Ano 21, n. 128, 20 set 2007. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 1 out 2007.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.

COSTIN, C. **Gestão de políticas públicas e a educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Apresentação em *Power point*, 2009. Disponível em: <[www.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/claudia\\_apresentacao.pdf](http://www.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/claudia_apresentacao.pdf)> Acesso em: 18 jul 2013.

FUJIKAWA, M.M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 127-142p., 2009.

GEWITZ S.; BALL, S.J. Do modelo do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mer-

cado educacional. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 193-221p., 2011.

LEITE, V.F. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012, 190p.

LIMA, E.S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira – INEP, v.79, n.192, 16-29p., mai-ago 1998.

MARCONDES, M.I.; LEITE, V.F.; OLIVEIRA, A.P. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Diálogo Educacional**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas. ano 12, n. 35, 187-209p., 2012.

MARCONDES, M.I. Professores, currículo e didática: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública. In: FAVACHO, A.M.P.; PACHECO, J.A.; SALES, S.R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, c.9, 137-153p., 2013.

MARCONDES, M.I.; MORAES, C.L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas

apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem fronteiras**. v.13, n.3, 451-463p., set-dez 2013. Disponível em: <www.curriculo-sem-fronteiras.org> Acesso em: 20 dez 2013.

MOREIRA, A.F.B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, ano 23, n.73, 109-138p., dez 2000.

OLIVEIRA, E.; ENS, R.T.; FREIRE ANDRADE, D.B.S.; MUSSIS, C.R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: Universidade Católica do Paraná, v.4, n.9, 1-17p., mai-ago 2003.

OLIVEIRA, J.C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009, 223f.

OLIVEIRA, J.C. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015, 178f.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleo Curricular Básico – Multieducação**. Rio de Janeiro: Imprensa POSIGRAF, 1996.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação, temas em debate**: Princípios Educativos e Núcleos Conceituais. Rio de Janeiro, Imprinta Express, 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Portaria E/DGED nº 96 de 29 de dezembro de 2006. Estabelece critérios para a organização de turmas do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, para o ano letivo de 2007. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. ano 20, n. 184 de 18 dez 2006. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 27 jan 2007.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **A Multieducação na Sala de Aula**: refletindo sobre o trabalho no 1º ciclo de formação. 2 ed. Rio de Janeiro: Gráfica POSIGRAF, 2007a.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 946 de 25 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: Imprensa oficial. Ano 21 n. 29, 27 abr 2007b. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 30 abr 2007.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 959 de 18 de setembro de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: Imprensa oficial. Ano 21, n. 127, 19 de set 2007c. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 25 set 2007.

RIO DE JANEIRO. Decreto Municipal nº 30.340 de 1º de janeiro de 2009. Revoga o Decreto Nº 28.878 de 17/12/2007, que cuida



da “Aprovação Automática” no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Ano 22, n.196, 1 jan 2009a. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 27 jan 2009.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 1014 de 17 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Ano 23, n. 03, 18 de mar 2009b. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 25 mar 2009.

RIO DE JANEIRO. **Acordo de Resultados GBP s/nº 2012**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[www.rio.rj.gov.br/acordoderesultados.htm](http://www.rio.rj.gov.br/acordoderesultados.htm)>. Acesso em 27 dez 2012.

RIO DE JANEIRO. **Orientações curriculares de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <[www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net)> Acesso em: 15 out 2018.

RIO DE JANEIRO. **Descritores de Língua Portuguesa** – 5º ano, 3º bimestre, 2018. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <[www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net)> Acesso em: 15 out 2018.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos Pedagógicos LP5**. 3º bimestre 2018. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <[www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net)> Acesso em: 15 out 2018.

SAMAPAI, C. S. Mediação pedagógica – o papel do outro no processo ensino-aprendizagem. KRUG, A.R.F. (Org.). **Ciclos em revis-**

ta: a construção de uma outra escola possível. v.1, Rio de Janeiro: Wak editora, 71-80p., 2007.

TEDESCO, M.T.; NASSER, L. **Carta de Apresentação do Material Pedagógico da SME de Língua Portuguesa e Matemática**, Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2009 (distribuição interna).

TURA, M.L.R.; MARCONDES, M.I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. **Cadernos de Educação**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, n.38, 95-118p., jan-abr 2011.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedex**. v.23, n.61, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 267-281p., dez 2003.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e linguagem. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L.S.. A formação social da mente. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**Recebido em:** 17.05.2017

**Aceito em:** 16.02.2018

# MAPEAMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SÃO LUÍS-MA

**CRISTIANE ALVARES COSTA**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica -UFMA

E-mail: [crizac2009@hotmail.com](mailto:crizac2009@hotmail.com)

**GINIA KENIA MACHADO MAIA**

Pesquisadora Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Filosofia na Educação Básica – UFMA

E-mail: [ginia\\_maia@yahoo.com.br](mailto:ginia_maia@yahoo.com.br)

**RITA DE CASSIA OLIVEIRA**

Doutora Orientadora do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica – UFMA

E-mail: [rcoliveira30@yahoo.com.br](mailto:rcoliveira30@yahoo.com.br)

## RESUMO

O artigo em questão faz uma abordagem quanto as possibilidades de uso de materiais didáticos, paradidáticos, dicionários de filosofia e uso de ferramentas de tecnologia, como planejamento *online*, uso de redes sociais, portais das coleções, indicação de vídeos, que possibilitam trabalhar conteúdos dinâmicos para um aprendizado mais significativo no ensino de Filosofia na Educação Básica, disponíveis no município de São Luís – MA. Diante dessas perspectivas, que visam contribuir e auxiliar o fazer pedagógico do docente diante das várias possibilidades de uso didático e tecnológico no ensino de Filosofia, entende-se a metodologia qualitativa mais adequada, através de pesquisa documental, estudos bibliográficos e uma revisão sistemática em diversas fontes de pesquisa para referenciar o tema. O estudo parte de uma pesquisa realizada por duas pesquisadoras do GRUPEFEB (Grupo de Pesquisa do Ensino de Filosofia da Educação Básica) vinculado ao PPGEEB (Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) no intuito de compartilhar informações com professores de ensino de Filosofia da rede pública e privada. Ressalta-se que as propostas apresentadas são sugestões diante das possibilidades de uso dos materiais didáticos já existentes, pois cabe ao professor a escolha do recurso que mais se apropria à sua metodologia.

Para tanto, a pesquisa demonstrou a viabilidade de um estudo de pesquisa documental integrado à pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** Pesquisa Documental. Pesquisa Bibliográfica. Material Didático.

## MAPPING OF TEACHING RESOURCES FOR PHILOSOPHY TEACHING AT SCHOOLS IN SÃO LUÍS- MA

### ABSTRACT

The article discusses the possibilities of using teaching materials, textbooks, Philosophy dictionaries and technology tools, such as online planning, use of social networks, collection portals, video indications, that facilitate the content teaching in a dynamic way in order to promote meaningful learning in Philosophy at regular schools in the city of São Luís -MA. Based on the scope of these tools, which aim to contribute and facilitate the teaching actions considering their didactics and technologic use to teach Philosophy, documental researches, bibliographic studies and a systematic review of various research sources emerged as the most appropriate ones perform this research with qualitative methodology. The study is based on a research carried out by two researchers from the *Grupo de Pesquisa do Ensino de Filosofia da Educação Básica*, linked to *Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica* of the Federal University of Maranhão in order to share information with Philosophy teachers of public and private regular schools. The text outlines that the proposals are suggestions regarding the possibilities of using teaching materials, because the teacher is the one who should choose the more appropriate resource according to his methodology. This way, the research has demonstrated the viability of a documental research articulated to a bibliographic one.

**Keywords:** Documental research. Bibliographic research. Teaching material.

# MAPEAMIENTO DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN SÃO LUÍS-MA

## RESUMEN

El artículo en cuestión hace un abordaje en cuanto a las posibilidades de uso de materiales didácticos, paradidáticos, diccionarios de filosofía y uso de herramientas de tecnología, como planificación online, uso de redes sociales, portales de las colecciones, indicación de videos, que posibilitan trabajar contenidos dinámicos para un aprendizaje más significativo en la enseñanza de Filosofía en la Educación Básica, disponibles en el municipio de São Luís – MA. En el marco de estas perspectivas, que buscan contribuir y auxiliar el hacer pedagógico del docente ante las diversas posibilidades de uso didáctico y tecnológico en la enseñanza de Filosofía, se entiende la metodología cualitativa más adecuada, a través de investigación documental, estudios bibliográficos y una revisión sistemática en diversas fuentes de búsqueda para referenciar el tema. El estudio parte de una encuesta realizada por dos investigadores del GRUPEFEB (Grupo de Investigación de la Enseñanza de Filosofía de la Educación Básica) vinculado al PPGEEB (Programa de Post Graduação em Gestão de Ensino de la Educación Básica) de la UFMA (Universidad Federal de Maranhão) de compartir información con profesores de enseñanza de Filosofía de la red pública y privada. Se resalta que las propuestas presentadas son sugerencias ante las posibilidades de uso de los materiales didácticos ya existentes, pues corresponde al profesor la elección del recurso que más se apropia a su metodología. Para ello, la investigación demostró la viabilidad de un estudio de investigación documental integrado a la investigación bibliográfica.

**Palabras clave:** Investigación Documental. Búsqueda Bibliográfica. Material didáctico

## Introdução

Atualmente a educação brasileira vem passando por transformações para se adaptar às necessidades existentes, tanto na Lei de Diretrizes e Bases quanto às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais na LDB 9394\96, na proposta dos PCNs e mais recentemente a proposta de intensas discussões na Reforma de Ensino Médio por meio da Medida Provisória 746\2016, esta que se encontra em evidência frente ao cenário educacional. Diante de tantas mudanças, as mesmas nos fazem refletir quanto aos desafios contemporâneos do aluno do século XXI, haja vista que o discente também vem passando por constantes mudanças no espaço acadêmico. Desta forma, é necessário que o docente no atual contexto, venha corresponder às necessidades emergentes do aluno e do próprio professor. Como aponta Schom (2000), o professor necessita ter uma prática profissional reflexiva. Isto nos remete à postura permanente do professor quanto a reflexão e ação em estarem alinhadas às necessidades pedagógicas do contexto escolar.

Segundo Sacristan (2005):

O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e do aluno. A ressignificação histórica do aluno precisa ser levada em conta, pois a presença da “cultura experiencial” dos alunos na escola que requer um novo olhar mais próximos das “rotinas escolares.

No olhar de Sacristan (2005), percebe-se que o cenário educacional está em constante transformação, e isso remete a um olhar mais ampliado frente as necessidades de valorizar os saberes do aluno.

O artigo 22 da LDB 9394\96 quanto à Educação Básica, tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Sendo assim, se faz necessário oportunizar a compreensão e análise de problemas relacionados à didática na ótica de que devemos, enquanto docentes, estar em contínuo processo de formação continuada e atentos sobre a necessidade do contexto social dos discentes (BRASIL, 1996).

Para Kenski (2008) as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana, pois foi em detrimento da criatividade humana que se deu origem as mais diferenciadas tecnologias. Nesta perspectiva, faz-se necessário repensarmos no contexto atual, como as tecnologias vem dinamizar o campo educacional e validar sua contribuição frente aos processos dinâmicos e educativos, assim como as formas de multiletramentos no contexto escolar que não permite mais apenas a aula expositiva, mas que possibilita e instrumentaliza o docente para aulas mais significativas, vivendo da realidade do aluno e seu contexto social

Ainda para Kenski (2003, p.18), de acordo com o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbaganano (1982):

a tecnologia é o estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial, ou de mais ramos.” Assim, a tecnologia envolve todo um conjunto de técnicas empregadas para o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas.

Nessa abordagem teórica, reporta-se a Heidegger (2007), Sacristan (2005) e Foucault (1988), que discutem questões éticas e políticas, assim como o impacto nas culturas, a relação da tecnologia com o poder, fatores de extrema importância quanto a res-

significação da história da humanidade. Faz-se necessário assim, analisar sobre várias perspectivas a formação do docente frente às necessidades do século XXI, para uma educação filosófica pautada na comunidade de investigação com olhar atento às diferentes linguagens no espaço contemporâneo com vistas ao contexto social, cultural e histórico, voltados ao questionamento, ao diálogo reflexivo, assim como oportunizar a produção de significados.

Assim, o artigo em questão faz uma abordagem quanto as possibilidades de uso de materiais didáticos, paradidáticos, dicionários de filosofia e uso de ferramentas de tecnologia, planejamento online, uso de redes sociais, portais das coleções, indicação de vídeos que possibilitam trabalhar conteúdos dinâmicos para um aprendizado mais significativo no ensino de Filosofia na Educação Básica.

É de suma importância termos suporte que venham otimizar e orientar o fazer pedagógico do professor, diante de um contexto dinâmico que o século atual nos exige e nos faz repensar quanto as várias possibilidades de uso didático e tecnológico no ensino de Filosofia que venham somar as necessidades do professor e do aluno, proporcionando assim uma reflexão sobre as políticas de livros didáticos .

Diante do contexto histórico em 2004, teve início a avaliação de livros didáticos para o ensino médio através do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) através da Resolução N 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 2006, foi ampliada através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a distribuição de livros didáticos de Português e Matemática nas escolas públicas do ensino médio em âmbito nacional. Em 2007 foram avaliados através do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) os livros didáticos em Biologia. Em 2012,



a Filosofia foi contemplada através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), juntamente com as Secretarias Municipais, contemplando também a Língua Portuguesa e Inglesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Matemática, História, Geografia, Sociologia, Biologia, Física e Química.

Em 2015, as coleções diferenciaram-se em duas composições: 1- obra multimídia composta de livros digitais e livros impressos; 2- obra impressa composta de livros impressos em PDF.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sendo um programa nacional é de grande relevância ser tratado com vistas ao contexto histórico, político e econômico de acordo com a identidade filosófica da Instituição pautados no Projeto Político Pedagógico avaliando assim como estão contemplados as Matrizes Curriculares no ensino de Filosofia para que este venha contribuir de forma significativa, pois estes não são os únicos referenciais para abordagem significativa no processo ensino aprendizagem da Educação Básica.

Sendo assim, é importante considerar que a vigência são de três anos. Com este aspecto, faz-se pertinente uma leitura ampliada com discussões pedagógicas para uma análise didático pedagógica com vistas a outras abordagens como links, ebook, bibliotecas virtuais, *sites* que estão contemplados como recursos e materiais didáticos onde todos estes colaboram para o desenvolvimento de competências e habilidades frente aos conteúdos propostos a serem desenvolvidos.

Diante do contexto educacional, pensa-se ser necessário se repensar como orientar os trabalhos de sala de aula valorizando o entendimento pessoal, compatibilidade filosófica como um novo olhar, frente ao contexto atual dos alunos das escolas contemporâneas trazendo novidades e possibilidades interativas, incentivan-

do-os a serem reflexivos, comprometidos, diversificar, despertar o interesse para o aprendizado dos conteúdos de forma dinâmica e participativa, tornando assim pertinente o interesse de pesquisar esta temática, para tornar a disciplina e a sala de aula cada vez mais atraentes para a clientela.

Segundo Chauí (2003):

O ensino de filosofia não se constitui de transmissão de saberes, mas reflexão de saberes, neste contexto a relevância da transdisciplinaridade no ensino da filosofia, pois é congruente ao uso de tecnologias digitais na educação, para minimizar os entraves pedagógicos da sala de aula, onde alinhado à filosofia proporciona ao aluno se posicionar de maneira crítica reflexiva e construtiva refletindo sobre as abordagens dos problemas cotidianos, pois este deve agir em um espaço vivo, de interações do contexto social com a realidade humana, valores colaborativos, reafirmando o uso de tecnologias, responsabilidades compartilhadas e à realidade externa à escola.

É importante ressaltar que as tecnologias são ferramentas que oportunizam a pesquisa, vivência contextualizada, portanto o professor precisa saber utilizar as ferramentas propostas e realizar com os alunos acordos prévios para o uso de diferentes recursos para que tenham êxito neste uso e que todos os envolvidos no âmbito escolar estejam alinhados ao mesmo propósito. Desta forma, sugere-se uma preparação prévia, acompanhadas de planejamento das ações propostas, acompanhar a manutenção sistemáticas dos recursos tecnológicos no âmbito escolar, compartilhar com os alunos e corpo docente acordos ou regras de convivência para que o uso das ferramentas sejam com foco ao desenvolvimento da aprendizagem.

## Metodologia da pesquisa

### Tipos de Pesquisa

A pesquisa quanto a abordagem é qualitativa, quanto aos procedimentos utiliza-se a pesquisa documental como procedimento metodológico, seguida de pesquisa bibliográfica para embasar a pesquisa. Para questão, Minayo (2001) afirma:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim situada, a pesquisa qualitativa partiu das discussões em grupo com vários professores de Filosofia da Educação Básica quanto a não atualização, por alguns educadores referente aos materiais, haja vista que os livros chegam na rede estadual e nem sempre é o professor do ano em curso que escolheu o livro a ser adotado.

Quanto aos procedimentos, já citados anteriormente, reporta-se aos seguintes autores:

Segundo Santos (2000):

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atlas, relatórios, obras originais de qualquer natureza, (pintura, escultura, desenho, etc), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos.

Quanto a pesquisa bibliográfica, essa é muito significativa, foi realizada a partir de referenciais teóricos, meios escritos como livros, artigos científicos, páginas de *websites* e escritos eletrônicos como livros digitais. Em consoante com Gil (1991), que afirma:

“a pesquisa bibliográfica elaborada a partir de material já publicado construído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet.”

Esta pesquisa elenca dificuldades relatadas por professores de Filosofia da rede pública estadual do município de São Luís – MA, quanto suas experiências na prática docente. Constatou-se por meio dos relatos e vivências que algumas escolas não dispõem de recursos didáticos que contemplem tanto a prática pedagógica quanto a aprendizagem dos estudantes, a exemplo, livros didáticos e paradidáticos. A partir dessas inquietações, realizou-se contato com algumas editoras locais, tais como: MODERNA, FTD, EDJOVEM, LEYA, POSITIVO e ÁTICA, para conhecimento dos recursos disponíveis, já que não temos visita dos representantes como ocorre na rede privada.

### Instrumentos de Coletas de Dados

Como instrumentos utilizados para a coleta de dados desse respectivo estudo utilizou-se entrevista semiestruturado, sites das editoras, catálogos de livros físicos e digitais, dicionário de filosofia digital, paradidáticos físicos e virtuais e vídeos pertinentes ao ensino de filosofia na Educação Básica.

## RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa podem ser melhor visualizados por meio de quadros elaborados pela autoria com fins de organizações didáticas. Para elaboração das mesmas, considera-se:

**Quadro 1** – Relação das editoras que publicam livros do 1º ao 5º ano na disciplina Filosofia.

EDITORA	COLEÇÃO	AUTOR
EDJOVEM	Coleção Pensar e Agir	Herman Regis
FTD	Coleção Filosofia e Vida	Gabriel Chalita
POSITIVO	Projeto Eco Filosofia	Caroline Klein

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras para fins didáticos.

O processo de investigação Filosófica, no ensino fundamental deve iniciar bem cedo, favorecendo assim o desenvolvimento de habilidades cognitivas pertinentes aos processos do pensar. Nessa visão, é de suma importância as formas de como alcançar tais objetivos, onde é imprescindível conhecer e fazer uso das mais diversas ferramentas disponíveis no campo educacional sejam livros físicos, digitais, vídeos, jogos, leituras textuais, brincadeiras e produções que despertem e desenvolvam habilidades de interpretação e tradução em todos os níveis. Neste contexto, as coleções aqui apresentadas vêm para contribuir para um estudo mais aplicado aos professores diante de suas realidades locais, utilizando das ações pedagógicas que mais se adequar ao seu contexto. Nesta perspectiva, apresentamos para discussão, socialização, as contribuições destes na prática pedagógica dos educadores, onde após uma seleção ampla de materiais analisados, elencamos por níveis da Educação Básica.

A **Editora EDJOVEM** traz no livro do 1º ano, uma abordagem filosófica que discute a identidade do aluno, seus desejos, assim como suas necessidades. No livro do 2º ano, esse traz a discussão sobre a importância dos questionamentos, a questão do debate, a construção estratégica e atitudes filosóficas que proporcionam ao aluno analisar seu papel de cidadão. No livro do 3º ano, parte da discussão da liberdade, assim como o debate da importância dos valores sociais e de convivências, relacionando as diferenças sociais. O livro do 4º ano apresenta como debate a importância de saber por que o mundo existe e de onde se origina. Os alunos aprendem a relacionar, comparar e refletir sobre suas próprias ações. O livro do 5º ano aborda a discussão da construção de conceitos, formulação de hipóteses das coisas que existem no mundo, assim como os princípios de respeito e boa conduta (*Disponível em: <http://www.edjovem.com.br/>*).

A **Editora FTD** possui há mais de cem anos, atuante desde 1902, teve esse nome em homenagem à Freire Théophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista de 1883 a 1907. Os cinco volumes encontram-se organizados com o objetivo de orientar o trabalho docente em sala de aula, o qual disponibiliza recursos e sugestões auxiliares que vem possibilitar as atividades alinhadas ao contexto social dos alunos. Possui também em cada volume, um material complementar composto de adesivos que visa contribuir para ludicidade e desenvolvimento de habilidades de coordenação motora dos alunos, seguido de atividades manuais, jogos de memória e brincadeiras que venham ampliar e contextualizar os conteúdos propostos. Está disponível ao professor na plataforma online com recursos exclusivos para professores cadastrados na FTD Digital como Gestor de Provas, Planejador de Aulas e Capacitação para os educadores (*Disponível em: <http://ftd.com.br/a-ftd/>*).

A **Editora POSITIVO** apresenta o projeto ECO, destinado ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, que além da abordagem pedagógica, oferece serviços para a escola, com livros didáticos pautados nos objetivos do Milênio, proposta da ONU com o propósito de um mundo melhor para todos. A coleção tem como objetivo possibilitar reflexões de natureza filosófica, de maneira que possam pensar, questionar, formular hipóteses, conceitos a partir de suas práticas contextualizando no cenário educacional (*Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/livros-didaticos/projeto-eco-ensino-fundamental-1/projeto-eco-filosofia-1-ano/>*).

Vale destacar que é pertinente a observação em diversos *sites* das editoras, pois assim pode-se comparar os materiais que auxiliam na aquisição de materiais de suporte na prática docente, assim como conhecer todos os serviços disponibilizados em cada uma. No quadro abaixo, apresenta-se a relação entre as editoras conforme as publicações do 6º ao 9º Ano.

### Quadro 2 – Relação das editoras que publicam livros do 6º ao 9º ano na disciplina Filosofia.

EDITORA	COLEÇÃO	AUTOR
EDJOVEM	-Investigando o Pensar 6º Ano -Investigando a Ciência 7º Ano -Investigando a Ética 8º Ano -Investigando o Mundo 9º Ano	Nonato Nogueira
EDJOVEM	-Projeto Ethos 6º ao 9º Ano	José Ferreira e Nonato Nogueira
	-Um Novo Olhar Filosófico 6º ao 9º Ano	Nonato Nogueira
MODERNA	Coleção Encontro com a Filosofia 6º ao 9º	Ricardo Melani

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras para fins didáticos.

A **EDJOVEM** para o segmento do 6º ao 9º ano possui três coleções, tais como: Investigando para o Pensar; Projeto Ethos; Um Novo Olhar Filosófico. **Investigando para o Pensar** do 6º Ano, permite o aluno explorar a evolução da filosofia, com vistas a despertar o filósofo existente em cada um, favorecendo assim o questionamento como ser pensante. **Investigando a Ciência**, segmento do 7º Ano é um livro que tem por objetivo despertar o poder intelectual dos alunos, favorecendo a expansão da capacidade cognitiva, incentivando os alunos a investigar, refletir e discutir sobre os diversos aspectos filosóficos. **Investigando a Ética**, 8º Ano, favorece o ato de investigar importantes fundamentos necessários para a ética o qual contempla valores como virtudes, vícios, valores sociais entre outros. **Investigando o Mundo**, livro do 9º Ano, apresenta um novo olhar filosófico, pois objetiva conduzir o aluno na investigação sobre política e poder; força e atuação do homem enquanto ser político e outros (*Disponível em: <http://edjovem.com.br/index.php/111-filosofia-colecao-investigando.html>*).

**Projeto Ethos**, pertencente à mesma editora. No 6º Ano, traz pequenos textos, objetivando inserir o aluno no mundo da filosofia, a um mundo de conhecimento mitológico e filosófico. Busca despertar o filósofo existente em cada pessoa. Para o 7º Ano, busca questionar como ser pensante, instigando-o na sua essência e ser capaz de refletir e construir sua própria história. No 8º Ano, a abordagem é em relação aos valores onde destaca o ato da liberdade, responsabilidade, livre-arbítrio e o ato de pensar. O amor também é discutido, onde é feita uma comparação do amor filosófico pelo conhecimento. Outros temas também são abordados: como adolescência e sexualidade. No 9º Ano, já são discutidas correntes políticas as quais são apresentadas e exemplificadas. Possuem atenção em especial temas de cidadania e direitos humanos, a abordagem



quanto consumismo, o qual entre outros temas vem concluir o volume em questão. O site da editora deve ser utilizado para maiores informações onde estão contempladas todas as informações aqui compartilhadas (*Disponível em* ><http://edjovem.com.br/index.php/produtos/didaticos-ensino-fundamental-2.html>).

Nesta mesma perspectiva de informações tem o Portal da Filosofia que aborda o PROJETO ETHOS: Filosofia e Cidadania com discussões filosóficas no ensino fundamental e médio. (*Disponível em*:<http://filosofiaportal.blogspot.com.br/2015/01/projeto-ethos-filosofia-e-cidadania.html>).

**Coleção Um Novo Olhar Filosófico**, da editora EDJOVEM, contempla as quatro séries dos anos finais do 6º ao 9º ano, obra do autor Nonato Nogueira. O 6º Ano é contemplado a partir da admiração, do espanto pelas coisas, o ser imaginativo e criativo buscando o sentido das coisas e do ser. Traz abordagens que visam despertar o filósofo existente em cada criança, estimulando-os assim a questionar e partir para investigação das coisas em sua essência e construir sua própria história. O 7º Ano contempla a pluralidade cultural, resgate de valores e regras sociais com o objetivo de uma boa convivência social. O 8º Ano aborda os Mitos o qual faz uma comparação histórica dos mitos até nossa atualidade, retratando assim o pensamento mítico para o pensamento filosófico, assim como aborda as contribuições dos filósofos para a humanidade, discute a ideologia e o pensar lógico. E por fim o 9º Ano contempla a questão da Moral e da Ética, com ênfase aos valores, liberdade humana, abordando também a sexualidade humana, contemplando o olhar do adolescente (*Disponível em*: <http://edjovem.com.br/index.php/produtos/didaticos-ensino-fundamental-2.html#>).

Em questão a **Coleção Encontro com a Filosofia** do Autor Ricardo Melani, apresenta uma proposta clara, com objetivo de

acompanhar os alunos à consolidação da identidade pessoal e social, desenvolvendo a aspectos de formação da criticidade como cidadão atuante no mundo. Apresenta as principais idéias dos filósofos, assim como as correntes filosóficas, oportunizando o desenvolvimento de habilidades e competências no processo do pensar quanto ao raciocínio, investigação, formação de conceitos e interpretação dos textos apresentados. Contém como diferencial em sua coleção a interdisciplinaridade com várias linguagens, favorecendo o desenvolvimento de atitudes e habilidades, pertinentes ao pensamento crítico quanto a participação dos alunos na vida e na comunidade como ser social (*Disponível em: <http://www.moderna.com.br/pagina-inicial.htm>*).

### Quadro 3 – Relação das editoras que publicam livros Ensino Médio na disciplina Filosofia.

EDITORA	COLEÇÃO	AUTOR
EDJOVEM	Filosofia Investigando o Pensar	Nonato Nogueira e Paulo Gadelha
FTD	360 Filosofia	Renato dos Santos Belo
	Dez Lições de Filosofia para um Brasil Cidadão	Alvaro Cesar Giansanti
MODERNA	Primeiros Estudos em Filosofia	Ricardo Melani
POSITIVO	Coleção Positivo Filosofia	Bruno Bahia
ÁTICA	Coleção Convite à Filosofia	Marilena Chauí
ATICA	Iniciação à Filosofia	Marilena Chauí

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras para fins didáticos.

Para contemplar o Ensino Médio, no município de São Luís – MA tem-se as editoras EDJOVEM, FTD e MODERNA, POSITIVO e ÁTICA que atendem a região. A **EDJOVEM** nos contempla com a obra Filosofia Investigando o Pensar, cujos autores são Nonato No-

gueira e Paulo Gadelha. É uma obra de Volume Único com um acervo de conteúdos claros, com linguagem acessível, que contribui para o desenvolvimento do raciocínio filosófico dos alunos. Esta obra está dividida em 26 capítulos que fomentam a reflexão crítica, condições essenciais para as discussões filosóficas propostas na obra (*Disponível em: <http://www.edjovem.com.br/index.php/component/content/category/10-produtos.html>*).

A **FTD** disponibiliza em nosso município, duas coleções: **360 Filosofia**, de Renato dos Santos Belo e **Dez Lições de Filosofia para um Brasil Cidadão**, cujos autores são Gilberto Dimenstein e Heidi Strecker. **360 Filosofia** é um Volume Único que apresenta um livro texto e conteúdo digital completo para docentes e discentes. O mesmo é composto de materiais complementares como Caderno de Atividades, o que reúne questões do ENEM e Caderno de Infográficos, ferramenta que serve para transmitir informações associadas às imagens, desenhos ou elementos visuais gráficos, acompanhados de textos e por fim é composto por LED (Livro Educacional Digital), acompanhamento de audiovisuais, infográficos e simuladores (*Disponível em: <https://ftd.com.br/detalhes/?id=5827>*). **Dez Lições de Filosofia para um Brasil Cidadão** têm como autor Álvaro Cesar Giansanti, obra em Volume Único, o qual apresenta uma diversidade de vários textos filosóficos de diversos autores, com fácil linguagem, atual com abordagens de textos literários e jornalísticos. Sua obra inclui conteúdo Digital com Gestor de Provas, Planejador de Sequências Didáticas, Acervo de *links*, Acervo Multimídia e um conteúdo multimídia exclusivo, que proporciona um suporte pedagógico pautado nas tecnologias educacionais (*Disponível em: <http://ftd.com.br/detalhes/?id=5284>*).

Editora **MODERNA** possui a Coleção Diálogo: Primeiros Estudos em Filosofia, cujo autor Ricardo Melani, coleção em Volume

Único com linguagem clara, alia o rigor conceitual à necessidade de aproximar a Filosofia do cotidiano de forma significativa aos problemas existenciais do contexto vivido, proporcionando reflexão, criticidade. A obra contempla a introdução ao pensamento dos principais filósofos, apresenta temas como o homem e a cultura exploram os campos da filosofia como a estética, a lógica, o conhecimento, a ética e a política, entre outros (*Disponível em:*<http://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B2E24D324012E-3469E60A34AF&itemId=8A8A8A82491D569101491FBB5D076CB8>).

**Editora POSITIVO** apresenta a Coleção Positivo Filosofia de autoria de Bruno Bahia, Volume Único do Ensino Médio, que tem por objetivo incentivar o filosofar favorecendo situações que oportunize o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a disciplina. Os conteúdos são com abordagem dinâmica e flexível, considerando o contexto do aluno e as problematizações da vida no cotidiano. Os capítulos são subdivididos em temas a partir de textos didáticos, seguidos de recursos visuais como fotos, reproduções de obras de arte, diversidade em ilustrações, charges, tirinhas, poemas e canções que tem por finalidade as reflexões, busca de significado, leituras e questionamentos favorecendo o pensamento crítico e criativo (*Disponível em:*<http://www.editorapositivo.com.br/livros-didaticos/colecao-positivo/colecaPOSITIVO-filosofia-volume-unico-1-serie/>).

A **Editora ÁTICA** apresenta as obras da Coleção Convite à Filosofia e Iniciação à Filosofia, ambos Volume Único da autora Marilena Chauí. A obra aborda os campos da Filosofia como verdade, razão, ética, arte, conhecimento, ciência, lógica, conhecimento e contempla questões relacionadas à cidadania, democracia, direitos humanos, novas tecnologias e posturas éticas (*Disponível em:* <http://www.aticascipione.com.br/produto/convite-a-filosofia-volume-unico-829>).

Iniciação à Filosofia promove o raciocínio e a reflexão crítica, cultiva o interesse pela cultura e estimula o prazer da interrogação e o questionamento filosófico (*Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/b/marilena-chauui/iniciacao-a-filosofia-volume-unico/3813712110>*).

**Quadro 4** – Relação Dicionários de Filosofia Digitais disponíveis em PDF na disciplina Filosofia.

COLEÇÃO	AUTOR	ENDEREÇO ELETRÔNICO
DICIONÁRIO DE FILOSOFIA- 1026 folhas	Nicola Abbagnano	<a href="http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf">http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf</a>
DICIONÁRIO DE FILOSOFIA- 302 folhas	José Ferrater Mora	<a href="http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf">http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf</a>
DICIONÁRIO FILOSÓFICO VOLTAIRE=459 folhas	Ridendo Castigat Mores	<a href="http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Dicionario_Filosofico_Voltaire.pdf">http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Dicionario_Filosofico_Voltaire.pdf</a>
DICIONÁRIO BÁSICO DE FILOSOFIA-212 folhas	Hailton Japiassu e Danilo Marcondes	<a href="http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf">http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf</a>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras para fins didáticos.

**DICIONÁRIO DE FILOSOFIA**, do autor Nicola Abbagnano, a obra possui 1026 folhas. Está disponível em termos públicos frente as possibilidades de filosofar, proporcionando o conhecimento dos conceitos da linguagem filosófica desde o tempo da Grécia antiga até nossos dias atuais. Segundo o autor, a obra apresenta um balanço do trabalho filosófico na perspectiva da fase atual (*Disponível em <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf>*).

**DICIONÁRIO DE FILOSOFIA**, do autor José Ferrater Mora, a obra possui 302 folhas, encontra-se em dois volumes. O autor aborda a história da filosofia e as disciplinas filosóficas, com informações científicas e humanísticas, em uma grande capacidade de síntese (*Disponível em: <http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf>*).

**DICIONÁRIO FILOSÓFICO VOLTAIRE**, do autor Ridendo Castigat Mores, a obra possui 459 folhas. Um dos maiores pensadores de seu tempo, Voltaire com seu estilo peculiar, encontra-se presente em trabalhos diversos como peças teatrais, romances e trabalhos de Ciências e Filosofia (*Disponível em: [http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Dicionario\\_Filosofico\\_Voltaire.pdf](http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Dicionario_Filosofico_Voltaire.pdf)*).

**DICIONÁRIO BÁSICO DE FILOSOFIA**, obra do autor Hilton Japiassu e Danilo Marcondes, com 212 folhas. A obra é um Dicionário básico de Filosofia. Na obra, algumas palavras da língua filosófica perderam seu caráter erudito ao serem utilizadas pela língua comum, tornando-se mais familiares que sua origem filosófica (*Disponível em: [http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf)*).

### Quadro 5 – Relação das editoras que publicam livros Paradidáticos na disciplina Filosofia.

EDITORA	COLEÇÃO	AUTOR
EDJOVEM	O Jovem Sócrates –Indicado do 1º ao 5º ano	Nogueira Nonato
EDJOVEM	História e Filosofia em Verso e Prosa- Indicado a partir do 6º ano	Anibal Holanda
FTD	Grandes sábios falam a pequenos sábios – Indicação 1º ao 5º ano	Sophie Boizard
FTD	Grandes filósofos falam a pequenos filósofos – Indicação a partir do 6º ano	Sophie Boizard

FTD	Ética: diálogo e compromisso – Indicação para o Ensino Médio	Frei Nilo Agostini
MODERNA	Histórias do Dia a Dia: Um toque de Filosofia- Indicação a partir do 6º ano	Samir Thomaz

**Fonte:** Elaborado pelas pesquisadoras para fins didáticos.

A **EDJOVEM** contempla duas obras, tais como: **O Jovem Sócrates**, autoria de Nogueira Nonato, com 32 páginas, é indicado para o ensino fundamental do 1º ao 5º Ano. A narrativa contada nos remete à Grécia Antiga com Sócrates e seus jovens companheiros. Vale ressaltar que o enredo se desenvolve com o grande filósofo menino, onde convive com seus pais Sofronisco e Fenareta que apresentam todo o contexto de curiosidade reflexiva filosófica (*Disponível em: <http://edjovem.com.br/index.php/produtos/paradidaticos.html>*). **História e Filosofia em Verso e Prosa**, autoria de Anibal Holanda, com 56 páginas, indicado para o ensino fundamental a partir do 6º Ano. Segundo a obra o autor se caracteriza no cotidiano por sua habilidade e pragmatismo na exposição do conhecimento historiográfico. A obra expressa sensibilidade e precisão, que proporciona um debate em sala de aula oportunizando a transformação do abstrato em poesia de forma objetiva (*Disponível em: <http://edjovem.com.br/index.php/60-poesia-na-historia.html>*).

A **FTD** contempla três obras: **Grandes sábios falam a pequenos sábios**, autoria de Sopphe Boizard, tem indicação para o ensino fundamental do 1º ao 5º Ano. A obra apresenta a interpretação de textos claros sobre a paz, a fraternidade, felicidade e o perdão, temas bem próximos do cotidiano escolar. Além dos temas citados, são abordados grandes sábios como Gandhi, Martin Luther King, Confúcio, Goethe, Mandela, Agostinho de Hipona, Sêneca, Curie, Madre Teresa, Voltaire, entre outros e apresenta ao final da obra,

minibiografias dos pensadores citados (*Disponível em: <https://ftd.com.br/searchresults/?discipline=18&level=&serie=&order=sort:created/direction:desc&category=2>*). **Grandes filósofos falam a pequenos filósofos**, autoria de Sopphe Boizard, indicação a partir do 6º Ano. A obra traz interpretações de textos de filósofos como Aristóteles, Sócrates, Sartre, Descartes, Kant, Deleuze, que aborda as noções iniciais do pensar, que inicia o exercício a capacidade de conviver com os outros e desenvolver as habilidades sociais, assim como a busca da felicidade. Ao final do livro apresenta minibiografias dos filósofos abordados. Os temas tratados nesta obra: Busca da Felicidade; Educação Filosófica; Vida em Sociedade. Quanto aos temas Transversais: Ética; Pluralidade Cultural (*Disponível em <https://ftd.com.br/searchresults/?discipline=18&level=&serie=&order=sort:created/direction:desc&category=2>*). Ética: diálogo e compromisso, autoria de Frei Nilo Agostini com indicação para o Ensino Médio. A obra apresenta uma abordagem mais contemporânea da Ética, na busca de um sentido direcionado às obras de renomados pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles na perspectiva diária. A obra apresenta a revitalização da exigência ética a qual deve ser analisada e identificada como reivindicação moral das sociedades contemporâneas, como contempla o autor, em um contexto de intimidade moral que cada um traz em si mesmo (*Disponível em: <https://ftd.com.br/searchresults/?discipline=18&level=&serie=&order=sort:created/direction:desc&category=2>*).

A **Editora Moderna** apresenta o paradidático **Histórias do Dia a Dia: Um toque de Filosofia**, autoria de Samir Thomaz, indicação a partir do 6º Ano, com uma leitura acessível de textos ao nível cognitivo que desenvolve habilidades para o pensar, argumentação, desenvolvimento do senso crítico. Leituras de situações prosaicas do dia a dia, próximo às realidades dos jovens. Aborda



a Filosofia em uma linguagem acessível aos jovens favorecendo a compreensão na vida cotidiana que possibilitam o pensar com uma abordagem sobre família, liberdade, conflitos, cultura e memória. (Disponível em: <http://www.travessa.com.br/historia-do-dia-a-dia-um-toque-de-filosofia/artigo/0ad36a06-778b-4e1a-9c68-e3601621d7cd>).

No quadro 6, apresenta-se a relação de vídeos no contexto educativo do ensino de Filosofia. Ressalta-se que as propostas aqui apresentadas sobre utilização dos vídeos no contexto educativo e filosófico, sugeridas para este estudo, são possibilidades de uso em sala de aula, que favoreçam o conhecimento, a reflexão, a pesquisa com intuito de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, investigação, formação de conceitos, interpretação, onde as propostas não configuram em utilização criteriosa, são apenas sugestões seguidas de orientações didáticas pedagógicas para despertar nos alunos a investigação filosófica com uma abordagem clara, contextualizada em sua convivência proporcionando experiências compartilhadas de aprendizagem.

#### **Quadro 6 –** Relação de Vídeos no Contexto Educativo e Filosófico na disciplina Filosofia.

<b>Vídeos no Contexto Educativo e Filosófico</b>
TV Filosofia: Filosofia em Quadrinhos – O mundo sem Filosofia
Afinal, O Que É Filosofia?
O Que é Filosofia? Mario Sergio Cortella
A origem da Filosofia- TELE AULA ENEM 1
É lógico! TELE AULA ENEM 2
Quanto é que isso vale? ENEM 3
<b>Ética para quem? ENEM 4</b>
Principais ideias de Sócrates
Grandes Pensadores: Sócrates
Grandes Pensadores: Platão

Grandes Pensadores: Aristóteles
Grandes Pensadores: Pierre de Ferma
Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes e Rousseau
Filosofia e educação: Sócrates, Platão e Aristóteles
Animação: o Mito da caverna de Platão
3 Filmes sobre o Mito da Caverna

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras para fins didáticos.

**I- TV Filosofia: Filosofia em Quadrinhos – O mundo sem Filosofia:** o vídeo contém 12 minutos e 38 segundos, publicado em julho de 2014, um trabalho elaborado por alunos da Escola Estadual João XXIII em Ipatinga Minas Gerais, sob orientação do Professor de Filosofia Uanderson Menezes, alunos do 2º Ano do Ensino Médio. A pertinência deste vídeo se dá pela abordagem clara proposta pelos estudantes, onde os alunos se vêm em uma história em quadrinhos de Filosofia que conceituam Filosofia, sua importância, o pensamento crítico, autônomo e independente, o despertar ao questionamento, seguido da abordagem de um mito (*Disponível em: <https://youtu.be/AKBnEiV7dZc>*).

**II- Afinal, O Que É Filosofia?** O vídeo contém 13 minutos e 5 segundos, publicado em fevereiro de 2016, apresentado pelo jovem Vitor do Canal Penso, Logo Assisto, que tem por objetivo mostrar que a Filosofia não precisa ser inacessível. O jovem traz uma abordagem clara própria aos adolescentes sobre conceito de Filosofia, aborda a razão, sua caracterização filosófica pela busca da verdade. Aborda ainda a questão da argumentação, as questões fundamentais da realidade e as áreas da Filosofia (*Disponível em: <https://youtu.be/Vr97ea-TRgA>*).

**III- O Que é Filosofia? Mario Sergio Cortella:** Contém 4 minutos e 22 segundos, publicado em março de 2017, apresentado

pelo Filósofo e educador Mário Sergio Cortella. Em uma linguagem clara, aborda a Filosofia quanto o “Porque” e os questionamentos do contexto diário das pessoas, aproximando assim a Filosofia das práticas cotidianas (*Disponível em: <https://youtu.be/rbn58GoevLY>*).

**IV- A origem da Filosofia- TELE AULA ENEM 1:** Vídeo Aula N-1: contém 14 minutos e 31 segundos, publicado em maio de 2013, faz parte do Curso de Filosofia do Ensino Médio, pelo Programa de Educação mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelos sistemas FIESP, SESI/SP, SENAI/SP e IRS. Traz uma abordagem de linguagem clara, partindo do contexto filosófico prático do conhecimento e da sabedoria em uma abordagem da prática da vida cotidiana de um motorista de taxi que busca resposta para todas as coisas (*Disponível em: <https://youtu.be/bz9wBXaQr0w>*).

**V- É lógico! TELE AULA ENEM 2:** Vídeo, Aula N-2 contém 15 minutos e 16 segundos, publicado em maio de 2013, faz parte do Curso de Filosofia do Ensino Médio, pelo Programa de Educação mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelos sistemas FIESP, SESI/SP, SENAI/SP e IRS. Aborda a Disciplina de Filosofia que estuda as regras do raciocínio. A tele aula contempla o Silogismo e as Falácias (*Disponível em: <https://youtu.be/96F9Ki2kqN4>*).

**VI- Quanto é que isso vale? ENEM 3:** Vídeo, Aula N-3 contém 15 minutos e 15 segundos, publicado em maio de 2013, faz parte do Curso de Filosofia do Ensino Médio, pelo Programa de Educação mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelos sistemas FIESP, SESI/SP, SENAI/SP e IRS. Aborda nesta terceira aula a questão dos valores na sociedade. Ainda com o personagem Sócrates, o motorista de táxi que busca respostas para tudo. Nesta vídeo aula os valores são atribuídos às coisas por um sujeito, só existindo na medida em que uma pessoa avalia e valoriza. Muito importante para várias reflexões em diferentes pontos de vista (*Disponível em: [https://youtu.be/zWYrI\\_z\\_-b0](https://youtu.be/zWYrI_z_-b0)*).

**VII- Ética para quem? ENEM 4:** Vídeo, Aula N-4 contém 14 minutos e 57 segundos, publicado em maio de 2013, faz parte do Curso de Filosofia do Ensino Médio, pelo Programa de Educação mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelos sistemas FIESP, SESI/SP, SENAI/SP e IRS. Aborda Ética, Discussão de Valores e da Moral no contexto social em uma linguagem clara que leva à reflexão das atitudes apresentadas no vídeo (*Disponível em: <https://youtu.be/NKNmRcf5Kv0>*).

**VIII- Principais ideias de Sócrates:** Vídeo com 4 minutos e 34 segundos, publicado em julho de 2013. Possui uma narrativa que contempla a biografia de Sócrates e suas ideias. As imagens são dinâmicas e apresentam-se sob forma de quadrinhos. Abordam os Sofistas, Valores Morais e Éticos, Discípulos de Sócrates, suas obras, Método Dialógico. O vídeo parte de um artigo (*Disponível em: <http://www.zun.com.br/principais-idei...>*). Ao acessar o artigo, o mesmo direciona a um site que traz diversas abordagens sobre Filosofia como a importância de estudar filosofia; Principais ideias de Sócrates; A faculdade de Filosofia que traz várias informes sobre a licenciatura e o bacharelado e por fim O que é Filosofia (Disponível em: <https://youtu.be/LAu-nAVI9H4>).

**IX- Grandes Pensadores: Sócrates:** Vídeo com 6 minutos e 52 segundos, publicado em janeiro de 2015. Possui uma narrativa que contempla os grandes pensadores. Traz a biografia de Sócrates e suas ideias, obras, discípulos, sua morte (*Disponível em: <https://youtu.be/809bdDKp1BA>*).

**X- Grandes Pensadores: Platão:** Vídeo com 8 minutos e 08 segundos, publicado em março de 2015. Possui uma narrativa que contempla entre os grandes pensadores, como o grego Platão. Traz sua biografia obras na Política, Estética, Cosmologia, Epistemologia e a busca da verdade e do conhecimento que formou a base de

grande parte da Filosofia Ocidental (*Disponível em: <https://youtu.be/tL36cKPQzsw>*).

**XI- Grandes Pensadores: Aristóteles:** Vídeo com 6 minutos e 18 segundos, publicado em março de 2015. Possui uma narrativa que contempla entre os grandes pensadores, aborda a vida, obra e morte de Aristóteles com trechos de suas escritas no campo da biologia, estética, lógica, física, retórica, política e outros assuntos. Sendo considerado o primeiro Cientista da História. Vídeo também apresenta as divergências entre os pensamentos de Platão (RAZÃO) e Aristóteles (EXPERIMENTAÇÃO) na (*Disponível em: <https://youtu.be/kkHJce9-oLE>*).

**XII- Grandes Pensadores: Pierre de Ferma:** Vídeo com 4 minutos e 40 segundos, publicado em maio de 2013. Contempla a vida e obra de Pierre de Ferma. O pensador em questão dominava vários idiomas como espanhol, latim e grego. Possuía conhecimentos em línguas e matemática. Tinha interesse por restauração de livros. Era advogado, entretanto foi ele quem descobriu a Geometria Analítica embora tenha sido desenvolvido por René Descartes (*Disponível em: <https://youtu.be/39vQgSKuQg8>*).

**XIII- Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes e Rousseau:** Vídeo apresenta 38 minutos e 08 segundos, publicado em março de 2014. O vídeo traz vida e obra dos filósofos Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes e Rosseau (*Disponível em: <https://youtu.be/b6dCnMwmBOA>*).

**XIV- Filosofia e educação: Sócrates, Platão e Aristóteles:** Vídeo apresenta 25 minutos e 32 segundos, publicado em abril de 2015. Trata da Filosofia e Educação. Faz abordagem aos três Filósofos gregos e seus pensamentos (*Disponível em: <https://youtu.be/K2mu76u8KKY>*).

**XV- Animação: o Mito da caverna de Platão:** Vídeo apresenta 2 minutos e 7 segundos, foi publicado em fevereiro de 2013 é uma

animação inspirada no Mito da Caverna do Filósofo Grego Platão. Muito pertinente sua abordagem para os iniciantes em Filosofia (*Disponível em: [https://youtu.be/\\_lucdSMvOKg](https://youtu.be/_lucdSMvOKg)*).

**XVII- 3 Filmes sobre o Mito da Caverna:** Vídeo apresenta 10 minutos e 41 segundos, foi publicado em agosto de 2016 é associado a uma narrativa que discute o Mito da Caverna de Platão a partir de três filmes: Matrix, Vanilla Sky e Show Truman. Traz situações cinematográficas, reflexão filosófica antiga e leva ao debate entre ilusão e realidade. Traz uma reflexão crítica sobre liberdade. O vídeo pode ser discutido por alunos e professores e todos os interessados em Filosofia (*Disponível em: <https://youtu.be/yEbNRxMmbho>*).

**QUADRO 7 –** Relação de Ferramentas Tecnológicas em Assessoramento Pedagógico disponível por cada Editora elencada na pesquisa

EDITORA	Ferramentas Tecnológicas de Assessoramento Pedagógico
MODERNA	TV Web Moderna, Planejamento <i>online</i> , Assessoria pedagógica Especializada, Consultoria Pedagógica, Redes Sociais, além dos portais das coleções.
FTD	Matriz de Recursos, Infográficos, OED, Modelos de Aulas Caderno do ENEM, Simulados, Redes Sociais, Portais das Coleções Aplicativo Planejador FTD
LEYA	Solução Educacional Integrada através de formação contínua aos professores, treinamento para docentes, consultoria, planejamento escolar, Redes Sociais, Portais das Coleções, Olimpíadas e Simulados
POSITIVO	Suporte ao Professor, Plano de Aula, Redes Sociais, Portais das Coleções, Hábile – Sistema de Avaliação Positivo, Gero-Gestão Escolar Integrada, ENEM –Express, Projeto Explorer

Neste quadro, tem-se uma relação de Ferramentas Tecnológicas de Assessoramento Pedagógico disponível por Editoras que em geral são Formações de Professores, Planejamentos, Redes Sociais

como o Facebook, Portais das Coleções, Sistemas de Avaliação dos alunos, Consultorias, entre outras a serem detalhadas a seguir.

A Editora **MODERNA** disponibiliza no Portal do Professor Coleção Moderna Plus, TV Web Moderna, Conteúdo Digital, Planejamento *online*, Assessoria pedagógica Especializada, Consultoria Pedagógica, Redes Sociais, além dos portais das coleções. A Coleção Moderna Plus, integra materiais impressos a recursos digitais com objetivo de auxiliar o trabalho do professor proporcionando a dinamicidade no processo ensino aprendizagem com foco no aluno, objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades para o ENEM com recursos de animações, simuladores, vídeos e outros. A Coleção Moderna TV é uma seleção de vídeos na área educacional com acesso privado, necessitando o cadastro da escola e do professor (*Disponível em: <http://www.moderna.com.br/portal-do-professor/>*).

A Editora **FTD** apresenta como soluções educacionais Matriz de Recursos, Infográficos, Modelos de Aulas Caderno do ENEM, Simulados, Aplicativo Planejador FTD, voltados ao Ensino Médio para todas as disciplinas. A Matriz de Recursos é um mapa de cada obra para realização de planejamento e *links* com textos adicionais para complementar o conteúdo. Os infográficos auxiliam na compreensão dos temas proporcionando aulas mais visuais sobre os conteúdos. Estão organizados por textos, imagens e gráficos. Trazem também questões oficiais do ENEM. Nos OED (Objetos Educacionais Digitais) estão presentes as ferramentas tecnológicas que permitem o *download* para uso *offline* em sala de aula, por meio de projeções e vídeos, imagens audiovisuais e jogos. Os Modelos de Aulas disponíveis personaliza e edita as aulas de acordo com as necessidades do professor. O Caderno do ENEM vem contribuir para superar os desafios dos estudantes, acompanhado de propostas

de redação no fortalecimento da Língua Portuguesa. Os Simulados são recursos que simulam o evento do ENEM na sala de aula onde reproduz todos os passos oficiais, acompanha o cartão resposta e gabarito de resposta para o professor fornecendo a preparação em situação real de forma prática para o aluno. E por fim, o Aplicativo Planejador FTD é um organizador para distribuir os conteúdos dos livros alinhado às necessidades didáticas. Está disponível para download gratuito no Apple Store e Google Play. O aplicativo inclui *links* de fontes externas e permite que a programação seja salva e enviada por email (*Disponível em: <https://ftd.com.br/educadores/consultoria-pedagogica/>*).

A **Editora LEYA** apresenta soluções integradas educacionais mediante formação contínua aos professores, treinamento para docentes, consultoria, planejamento escolar, Olimpíadas e Simulados. O programa educacional da editora contempla as áreas voltadas aos Gestores, Professores e Alunos (*Disponível em: <http://www.leyaeducacao.com.br/sei/programa-desenvolvimento-educacional/>*).

A **Editora POSITIVO** dá suporte ao professor, bem como Plano de Aula. O Hábile – Sistema de Avaliação Positivo entre várias habilidades a serem desenvolvidas trabalha o desenvolvimento dos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, verifica a capacidade dos alunos em identificar, estabelecer relações e de fazer inferências em situações cotidianas, públicas e científicas. A Gero-Gestão Escolar Integrada é uma ferramenta integrada de gestão, formação de lideranças educacionais, estratégias com planos de aula virtuais, indicadores e certificação continuada. ENEM –*Express* é uma solução diferenciada para oferecer um preparo intensivo para os alunos em preparatório para o Enem. Projeto *Explorer* é desenvolvido em parceria com a Cengage Learning com a National Geographic Learning com uma proposta de



ampliar o conhecimento e a alfabetização científica dos alunos do Ensino Fundamental I (*Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/outras-solucoes-educacionais/>*).

## Notas conclusivas

A presente pesquisa viabilizou a efetivação de um mapeamento através de quadros de editoras que atendem o município de São Luís – MA no Ensino de Filosofia na Educação Básica. Esta pesquisa se efetivou por meios de documentos disponíveis em rede pública e particular, seguida de acervos físicos e digitais como livros didáticos, paradidáticos, dicionários digitais em pdf e catálogos.

Pretendeu-se por meio deste levantamento elencar ferramentas pedagógicas e didáticas como assessoramento pedagógico disponível pelas editoras citadas na pesquisa. Não elaboramos uma crítica aos materiais aqui citados, porque acreditamos não ser este ainda o momento da nossa pesquisa. Diante destes resultados aponta-se as possibilidades de aplicabilidade dos materiais didáticos e ferramentas de tecnologias educacionais, como uso de redes sociais, portais das coleções, indicações de vídeos, dicionários de filosofia em pdf.

Ressalta-se que existem vários fatores positivos e negativos quanto aos materiais didáticos citados. Importante destacar que pretendemos realizar uma análise futura sobre os materiais didáticos contemplados nas editoras, destacando os aspectos positivo e negativos de cada um a partir de uma pesquisa qualitativa com os professores que utilizam tais recursos.

Neste contexto, quanto aos aspectos negativos na escola, podemos elencar em algumas, a ausência de data show, laboratórios de informática em funcionamento, rede de internet, wifi o que in-

viabiliza a utilização de recursos tecnológicos educacionais para exibição de vídeos e filmes, por exemplo.

Quanto aos aspectos positivos, elenca-se a possibilidade do professor utilizar novas linguagens que dialogam com o cenário atual, em que os jovens estão inseridos. Utilizar ferramentas como plataformas educacionais, redes sociais, para isto requer que o professor busque atualização quanto às ferramentas tecnológicas educacionais necessárias à formação docente.

A partir deste estudo, apresenta-se algumas disponibilidades de recursos didáticos em Filosofia para Educação Básica, que venha contribuir e auxiliar o fazer pedagógico dos professores, respondendo assim às queixas inicialmente apresentadas na pesquisa. Visa-se contribuir com a socialização destes recursos favorecendo aos educadores as leituras, análises do material proposto no intuito de compartilhar conhecimentos frente aos estudos filosóficos, associadas às tecnologias digitais e educacionais com foco em uma aprendizagem significativa diante das várias possibilidades de uso didático e tecnológico no ensino de Filosofia.

## Referências

\_\_\_\_\_.A origem da Filosofia- Tele Aula ENEM 1. Disponível em: <<https://youtu.be/bz9wBXaQr0w>>. Acesso em 12 mai. 2017.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. éd. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

\_\_\_\_\_.Afinal, O Que É Filosofia? Disponível em: <<https://youtu.be/Vr97ea-TRgA>>Acesso em 19 abr. 2017.

ALTOÉ, A.; SILVA, H. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. **Educação e Novas Tecnologias**. Maring: Eduem, 2005, p 13-25.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília/D.F: MEC Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Plano de Desenvolvimento da Educação. 2007. Disponível em [http://pdemec.grupotv1.com/o\\_que\\_e/qualidade\\_educacao.php](http://pdemec.grupotv1.com/o_que_e/qualidade_educacao.php). Acesso em 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Catalogo virtual, LEYA. Disponível em: <[http://www.leyaeducacao.com.br/public/pdf/sei\\_catalogo.pdf](http://www.leyaeducacao.com.br/public/pdf/sei_catalogo.pdf)>. Acesso em 29 jul. 2017.

CHAUÍ, M., **Convite à Filosofia**, São Paulo, 13a. ed., Ática, 2003.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 30, n 3, p. 549 – 566., set/dez, 2004. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022004000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.aticascipione.com.br/produto/convite-a-filosofia-volume-unico-829>>. Acesso em 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/b/marilena-chau/iniciacao-a-filosofia-volume-unico/3813712110>>. Acesso em 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.portalconservador.com/livros/Jose-Ferrater-Mora-Dicionario-de-Filosofia.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <[http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Dicionario\\_Filosofico\\_Voltaire.pdf](http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Dicionario_Filosofico_Voltaire.pdf)>. Acesso em 18 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <[http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf)>. Acesso em 22 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://edjovem.com.br/index.php/produtos/paradidaticos.html>>. Acesso em 27 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://edjovem.com.br/index.php/60-poesia-na-historia.html>> Acesso em 27 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://ftd.com.br/searchresults/?discipline=18&level=&serie=&order=sort:created/direction:desc&category=2>>. Acesso em 27 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://ftd.com.br/searchresults/?discipline=18&level=&serie=&order=sort:created/direction:desc&category=2>> Acesso em 27 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://ftd.com.br/searchresults/?discipline=18&level=&serie=&order=sort:created/direction:desc&category=2>> Acesso em 27 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.travessa.com.br/historia-do-dia-a-dia-um-toque-de-filosofia/artigo/0ad36a06-778b-4e1a-9c68-e3601621d7cd>> Acesso em 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://edjovem.com.br/index.php/60-poesia-na-historia.htm>> Acesso em 29 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://ftd.com.br/searchresults/?discipline=18&level=&serie=&order=sort:created/direction:desc&category=2>> . Acesso em 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://ftd.com.br/searchresults/?discipline=18&level=&serie=&order=sort:created/direction:desc&category=2>> . Acesso em 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/portal-do-professor/>> . Acesso em 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://ftd.com.br/educadores/consultoria-pedagogica/>> . Acesso em 30 jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.leyaeducacao.com.br/sei/programa-desenvolvimento-educacional/>> , Acesso em 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/outras-solucoes-educacionais/>> Acesso em 30 julho 2017.

ED JOVEM EDITORA. Disponível em: <<http://www.edjovem.com.br/>> Acesso em: 26 jul. 2017.

EDITORA MODERNA. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/pagina-inicial.htm>> Acesso em 28 jul. 2017.

EDITORA POSITIVO, Projeto Eco Filosofia – 1º Ano. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/livros-didaticos/projeto-eco-ensino-fundamental-1/projeto-eco-filosofia-1-ano/>> Acesso em 28 jul. 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FTD Educação. Disponível em: <<http://ftd.com.br/a-ftd/>> Acesso em: 26 jul. 2017

HEIDEGGER, M. **A questão da técnica**. São Paulo: Scientia e Studia, v. 5, n. 3, p. 376- 98, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Editora: PAPIRUS. 2003.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes paradigmáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

NETTO, C. M. **30 Ferramentas para o professor online**. 2016. Disponível em: [http://www.senated.com.br/E\\_BOOK\\_SENATED\\_30\\_FERRAMENTAS.pdf](http://www.senated.com.br/E_BOOK_SENATED_30_FERRAMENTAS.pdf). Acesso em: Acesso em 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **O Que é Filosofia?** Mario Sergio Cortella. Disponível em: <https://youtu.be/rbn58GoevLY>, Acesso em 20 abr.2017.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2000.

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

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

THOMAZ, S. **Histórias do dia a dia: Um toque de Filosofia**. São Paulo:Moderna , 2014.

\_\_\_\_\_. **TV Filosofia: Filosofia em Quadrinhos – O mundo sem Filosofia**. Disponível em: <https://youtu.be/AKBnEiV7dZc>. Acesso em: 19 abr.2017.

\_\_\_\_\_. **É lógico! Tele Aula ENEM 2**. Disponível em: <https://youtu.be/96F9Ki2kqN4>. Acesso em 13 mai.2017.

\_\_\_\_\_. **Quanto é que isso vale? ENEM 3**. Disponível em: [https://youtu.be/zWYrI\\_z\\_-b0](https://youtu.be/zWYrI_z_-b0). Acesso em 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ética para quem? ENEM 4.** Disponível em: <<https://youtu.be/NKNmRcf5Kv0>>. Acesso em 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Principais idéias de Sócrates. Disponível em: <<https://youtu.be/LAu-nAVI9H4>>. Acesso em 17 mai.2017.

\_\_\_\_\_. **Grandes Pensadores: Sócrates.** Disponível em: <<https://youtu.be/809bdDKp1BA>>. Acesso em 20 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Grandes Pensadores: Platão.** Disponível em: <<https://youtu.be/tL36cKPQzsw>>. Acesso em 21 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Grandes Pensadores: Aristóteles.** Disponível em: <<https://youtu.be/kkHJce9-oLE>>. Acesso em 22 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Grandes Pensadores: Pierre de Ferma.** Disponível em: <<https://youtu.be/39vQgSKuQg8>>. Acesso em 22 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes e Rousseau.** Disponível em: <<https://youtu.be/b6dCnMwmBOA>>. Acesso em 24 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Animação: O Mito da Caverna de Platão.** Disponível em <[https://youtu.be/\\_lucdSMvOKg](https://youtu.be/_lucdSMvOKg)>. Acesso em 24 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **3 Filmes sobre o Mito da Caverna.** Disponível em: <<https://youtu.be/yEbNRxMmbho>>. Acesso em 25 mai. 2017.

**Recebido em:** 31.07.2017

**Aceito em:** 15.10.2018



# ESCOLA SEM PARTIDO: A QUE E A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO?

## ADRIANO RAMOS DE SOUZA

Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. Graduado em Economia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Licenciado em Matemática pela Universidade Salgado Filho – RJ, Licenciado em Pedagogia pela CESA, Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Ateneu e atualmente Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”.

E-mail: [adriano.souza@ifes.edu.br](mailto:adriano.souza@ifes.edu.br)

## FERNANDA RODRIGUES NEVES REINHOLTZ

Professora de História e Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos – EJA no município de Domingos Martins – ES. Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Especialista em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos – UFES, Especialista em Tecnologias Educacionais pela PUC – RJ e atualmente Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, pertencente ao Grupo de Pesquisa OBEDUC. E-mail: [fernanda-rnr@hotmail.com](mailto:fernanda-rnr@hotmail.com)

## RESUMO

A escola pode ser neutra, apática, acultural, desprovida de opinião, descolada da realidade, distante da sociedade, desinteressada ideologicamente. Será isso possível? Considerando que a escola está no mundo e é no mundo que ela se faz, a proposta do Movimento Escola sem Partido não se sustenta, pois a neutralidade crítica leva a sociedade à alienação, à opressão, à submissão e à exploração por parte daqueles que exercem a dominação e o desejo de manutenção de um *status* a partir de proposições como essas. O presente artigo objetiva apresentar o Movimento Escola sem Partido, analisando seus pressupostos e possíveis reflexos para a educação brasileira, a partir de sua relação mediante um olhar enviesado sob a luz da corrente positivista. Discute as premissas do Movimento e a possibilidade de sua implantação diante da complexidade das relações sociais na qual a escola está inserida. Procura apresentar a visão do Movimento, tendo como referência o material disponível no *site* do próprio Movimento, contrapondo com concepções pedagógicas contemporâneas e estudos recentes de pesquisadores do campo da educação. Problematisa a criminalização do livre exercício da docência. Discute o papel mediador do professor, da família e da escola nos processos educativos em contraposição à ideia do Movimento. Traz o

debate sobre educar e instruir nos processos educativos na perspectiva freiriana, em que o ato de ensinar está intimamente ligado ao processo de libertação intelectual do sujeito. Libertação essa que só é alcançada a partir da criticidade e da possibilidade de escolha diante da realidade em que se vive.

**Palavras-chave:** Escola sem Partido. Criminalização do trabalho docente. Meu filho minhas regras. Positivismo.

## *SCHOOL WITHOUT PARTY: TO WHOM AND TO WHAT DOES THIS EDUCATION SERVE?*

### ABSTRACT

The school can be neutral, apathetic, acultural, devoid of opinion, detached from reality, distant from society, disinterested ideologically. Will this be possible? Considering that the school is in the world and it is in the world that it is done, the proposal of the Movement without the Party School does not support itself because the critical neutrality leads the society to alienation, oppression, submission and exploration by those who exert the domination and desire to maintain a status based on such propositions. This article aims to present the Movement without Party School, analyzing its assumptions and possible reflections into Brazilian education, from their relationship through a skewed look in the light of the positivist current. It discusses the premises of the Movement and the possibility of implementing them in the face of the complexity of social relations into which the school is inserted. It seeks to present the vision of the movement, having as reference the material available on the Movement's own website, in opposition to contemporary pedagogical conceptions and recent studies by researchers in the field of education. It problematizes the criminalization of the free exercise of teaching. It discusses the mediating role of the teacher, family and school in educational processes as opposed to the idea of the Movement. It brings the debate about educating and educating in educational processes in the Freirean perspective, according to which the act of teaching is closely linked to the process of intellectual

liberation of the subject. This liberation is only achieved with criticality and the possibility of choosing the reality in which one lives.

**Keywords:** School without Party. Criminalization of teaching work. My son my rules. Positivism.

## *ESCUELA SIN PARTIDO: ¿A qué y a quién sirve la EDUCACIÓN?*

### RESUMEN

La escuela puede ser neutra, apática, sin cultura, desprovista de opinión, dislocada de la realidad, distante de la sociedad, desinteresada ideológicamente, ¿eso sería posible? Considerando que la escuela está en el mundo y es en el que ella se hace, la propuesta del Movimiento Escuela sin partido no se sustenta, pues la neutralidad crítica conduce a la sociedad hacia la alienación, la opresión, la sumisión, y la exploración por aquellos que ejercen la dominación y el deseo de mantención de status bajo proposiciones como esas. El presente artículo objetiva presentar el Movimiento Escuela sin Partido, analizando sus presupuestos y posibles reflejos para la educación brasileña, desde su relación mediante una perspectiva envasada a la luz de la tendencia positivista. Discute también las premisas del Movimiento y su posibilidad de implementación frente a la complejidad de las relaciones sociales las cuales la escuela está inserida. Busca presentar la visión del movimiento, utilizando el material disponible en el sitio web del propio Movimiento, contraponiendo con concepciones pedagógicas contemporáneas y estudios recientes de investigadores del área de la educación. Problematisa la criminalización del libre ejercicio de la docencia. Discute el papel mediador del profesor, de la familia y de la escuela en los procesos educativos en contraposición a la idea del Movimiento. Trae el debate sobre educar e instruir en los procesos educativos, en la perspectiva freiriana, en que el acto de enseñar está íntimamente conectado al proceso de liberación intelectual del sujeto. Liberación esa que solamente es lograda a causa de la criticidad y de la posibilidad de elecciones frente a la realidad que se le vive.

**Palabras claves:** Escuela sin Partido. Criminalización del trabajo docente. Mi hijo mis reglas. Positivismo.

## Introdução

O movimento denominado Escola sem Partido se iniciou em 2004 e a cada dia vem tomando mais força. De um projeto considerado sem importância, restrito a um pequeno grupo, tem se tornado cada vez mais expressivo abarcando um número maior de adeptos e ganhando legalidade em alguns lugares. Objetiva “varrer” das salas de aulas as discussões ideológicas evocando uma ideia de neutralidade para a prática educativa.

Esse avanço tem despertado a reação de um grupo de pesquisadores que se propõe pensar uma forma de contestá-lo a partir de estudos sobre os seus efeitos para a educação, identificando-o como um retorno ao conservadorismo e autoritarismo, além de apresentar características de fundamentalismo religioso.

Uma grande preocupação que esse Movimento traz é a criminalização da prática dos educadores. Os docentes são apresentados como um grupo homogêneo, militantes disfarçados de professores com a missão de ideologizar seus alunos, receptores indefesos e isso tudo à revelia de seus pais. A escola é caracterizada como local de atenção cativa, de passividade, de aculturalidade. O aluno é enxergado como um recipiente vazio que será preenchido por professores partidários.

Afastando-se dessa visão, o educador pernambucano Paulo Freire nos apresenta outra proposta de educação. Uma educação fundamentada na consciência crítica emancipadora, em que o ato de ensinar é mediado pelo diálogo em uma construção conjunta do conhecimento.

## Origem do Movimento

O Movimento Escola sem Partido surge da indignação de um pai, o advogado Miguel Nagib, diante do que ele chamou de contaminação político-ideológica nas escolas brasileiras, que seria, em sua visão, cenário para a doutrinação de crianças, adolescentes e jovens, que deveriam ser protegidos por ser a parte frágil no processo de ensino e aprendizagem, no entanto podem se tornar vítimas indefesas de militantes disfarçados de professores. O docente, como autoridade máxima em sala de aula, teria o poder de, por meio de seus ensinamentos, conseguir a adesão do seu público, “fazer sua cabeça”. No *site* do movimento, encontramos a seguinte argumentação:

Cabe às autoridades educacionais e aos responsáveis pelas escolas – públicas e privadas – adotar medidas eficazes para coibir essa prática covarde, antiética e ilegal (covarde, porque se prevalece da situação de inferioridade do aluno e do fato de ser obrigatória a sua presença em sala de aula; antiética, porque exercida por meio da autoridade conferida pela cátedra; e ilegal, como acabamos de demonstrar) (NAGIB, acesso em 10 maio de 2017).

Em 2014, Nagib ganha um novo aliado para a sua causa, a família Bolsonaro. Flávio Bolsonaro, então deputado estadual pelo Estado do Rio de Janeiro, solicita que as ideias do criador do Movimento se transformassem em um projeto de lei a ser apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (PL nº 2.974/2014). Em seguida, Carlos Bolsonaro apresentou uma quase réplica na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro (PL nº 867/2015). Com a chegada de novos pedidos, Nagib disponibilizou no *site* do Movimento um modelo de projeto de lei que poderia ser copiado e adaptado para ser apresentado nas diversas casas legislativas do país. O primeiro

projeto de lei aprovado foi o de Alagoas, com o nome de Escola Livre, em maio de 2016.

No Congresso Nacional, o movimento chegou com o deputado federal Izalci Lucas (PSDB/DF), que apresentou o Projeto de Lei nº 867/2015, que incluiria o Programa Escola sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional, conforme citado abaixo:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do ‘Programa Escola sem Partido’.

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II – pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV – liberdade de crença;

V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

No Senado, foi apresentado, pelo senador Magno Malta (PR-ES), o PL nº 193, de 2016, muito similar ao submetido à Câmara. Segundo esse legislador, em vídeo postado nas redes sociais, “Nós não precisamos de ideologia na escola, porque os pais precisam ter o direito de que seus filhos tenham essa educação a partir de casa

e não tenham essa educação violada na escola” (MALTA, Magno, acesso em 14 maio 2017). Essa fala do senador vem ao encontro de outra pregação do Escola sem Partido: “#Meus filhos, minhas regras”. Para esse grupo, a escola tem usurpado dos pais o direito sobre a educação moral dos seus filhos, principalmente no que diz respeito à doutrinação religiosa e à ideologia de gênero. A base para essa afirmação pode vir do Código Civil:

Art. 1.634. Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores:

I – dirigir-lhes a criação e educação;

Na Constituição Federal temos:

*Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*

De certo, a legislação visa à proteção familiar ao menor, entretanto não se trata de uma carta de direitos totalitários. Existem limites ao poder familiar, principalmente quando este nega ao menor direitos fundamentais de cidadão.

A Constituição Federal prevê que a educação visa ao desenvolvimento pleno da pessoa, à qualificação para o trabalho e ao preparo para o exercício da cidadania. Não é o caso de se optar por brancos a negros, por católicos a espíritas, heterossexuais a homossexuais, mas de respeitar o cidadão em seu desenvolvimento pleno, em dignidade e para o convívio social.

Para o exercício humano pleno da dignidade e participação social, que é um ato por si só político e idealizado, não se pode

falar de regras individualizadas, mas é preciso entender que regras sociais são coletivas, construídas a várias mãos e no berço da diversidade e da contradição.

Não se pode falar em “meu filho, minhas regras”, pois os filhos são, sociologicamente falando, fruto das relações sociais coletivas e não individualizadas.

Diante do aumento da expressividade desse movimento, muitos grupos de pensadores e intelectuais vêm provocando intensos debates acerca de sua ilegalidade e trazendo à discussão a finalidade da escola. Gaudêncio Frigotto (2017, p. 18) sintetiza assim seu posicionamento sobre o Escola sem Partido:

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros.

Segundo os que combatem essa corrente, ela é fruto de um momento social e econômico de um país que vive uma extrema concentração de riqueza e poder e que é incapaz de assegurar aos seus cidadãos direitos básicos, como saúde e educação, que transfere para o capital privado o poder de ditar as regras da governabilidade, o que Frigotto (2017) denomina de Estado de Exceção<sup>1</sup> Permanente. Nesse contexto, a formação cultural do indivíduo também é afetada, pois a educação passa a ser vista como um capital (humano) que pode ser regido pelas leis de mercado.

<sup>1</sup> Segundo Agambem (2004, p. 17), é uma forma extrajurídica para a proteção da ordem jurídica, que inclui a suspensão temporária do regime democrático com a finalidade de salvaguardar a democracia.



Nesse ponto surge outra crítica sobre a concepção da Escola sem Partido. De acordo com o seu criador, ela foi assim pensada:

O nosso projeto foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor. O Código de Defesa do Consumidor inter-vém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o toma-dor dos serviços que são prestados pelos fornecedores. (Miguel Nagib, em audiência Pública no Senado Federal realizada em 1/9/2016) (FRIGOTO, 2017, p. 39).

Dessa forma, a educação é evocada como uma mercadoria que tem como cliente os seus alunos e como fornecedores os professores que, diante dessa situação, perdem a liberdade de expressão, respondendo apenas às demandas que são impostas pelas famílias, o que traria a desqualificação do seu trabalho.

Os docentes viveriam sobre um constante clima de medo, pois a Escola sem Partido incentiva um estado de delação (em seu [site www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org)), com modelo de planejamento de denúncias, de notificações extrajudiciais, materiais para os pais distribuírem nas escolas, além da sugestão de cartaz que deveria ser colado em todas as salas de aulas do país, com o título “Deveres do professor”. Um estado de vigilância que nos remeteria aos anos de chumbo da Ditadura Militar, quando, a partir do Golpe de 1964, teve início uma intensa repressão à prática docente.

A necessidade de reprimir as ideias direcionou os olhares da repressão para as instituições escolares, especificamente para a prática docente, desde o ensino primário até o ensino superior. O magistério tornou-se uma profissão que demandava controle institucional, pois se configurava como espaço de circulação e construção de conhecimentos que, por vezes, questionavam a ordem

ditatorial. Assim, qualquer sinal de resistência ou crítica docente ao golpe era classificado como atividade subversiva e, conseqüentemente, culminava em violação de direitos humanos, perseguições, constrangimentos, demissões, desaparecimentos e até mortes (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 257).

Era urgente o controle da prática docente, pois, para o grupo que estava no poder naquele momento, assim como os que levantam a bandeira do Movimento Escola sem Partido, os professores são agentes de subversão, capazes de modificar o *status quo* vigente e, por isso, uma classe altamente perigosa. Retornaremos mais adiante à prática docente.

## O positivismo e a Escola sem Partido

O pensamento positivista, corrente filosófica, sociológica e política, surge na França do século XIX e tem como base a ideia de que o conhecimento científico é o único verdadeiro, elimina o divino nas relações humanas, naturais ou racionais. Tem como seu principal teórico Auguste Comte (1798-1857) e foi forjado no seio do pós-revolucionismo francês.

No pensamento positivista, os ensinamentos teológicos e as superstições deveriam ser desprezados uma vez que não contribuam para o desenvolvimento da humanidade. Já a ideia de transculturalidade está presente, pois se acreditava que o conhecimento verdadeiro era cumulativo. Não sendo relevante onde ou em qual cultura o indivíduo nasceu ou se desenvolveu, esse pensamento poderia ser amplificado a toda a humanidade, uma vez que gozava da verdade absoluta.

Um dos pensamentos positivistas de maior significado para nós, brasileiros, é a celebre frase de Comte: “Amor como princípio,

ordem como base, progresso como objetivo”. Desse pensamento derivou-se a expressão “Ordem e Progresso” aplicada na Bandeira Nacional.

A ordem para o progresso, em decorrência desta influência, está estampada na bandeira brasileira até nossos dias. Segundo Antônio Carlos Bergo, no Brasil, o positivismo foi adaptado, mesclado com o evolucionismo e com o conservadorismo. A porta de entrada do positivismo no Brasil foi, sem dúvida, a educação (RUCKSTADTER, 2005, p. 5).

No Brasil, o positivismo foi adotado pelos militares em função de suas premissas únicas de verdade e transculturalidade. Se a ordem e o progresso eram objetivos da nação, a partir desse pensamento, a educação pareceu ser o ponto de contato social ideal para a sua universalização. Com o Golpe de 1964, o positivismo se tornou ainda mais notório dado o desejo de se construir uma identidade nacional. A criação de “disciplinas”, como Educação Moral Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), tinha a intencionalidade de submeter os indivíduos ainda na infância e, dessa maneira, manter a ordem social desigual vigente.

O controle e a imposição são derivados da distorção do pensamento positivista que inicialmente propôs o conhecimento científico como transcultural. Desfigurado, o positivismo teve sua matriz de pensamento apropriada pela sede de submissão e dominação dos corpos e mentes a partir do uso da transculturalidade do conhecimento científico como instrumento de hegemonia cultural.

O pensamento positivista, rejeitado por muitos, ainda influencia políticas de Governo em todos os segmentos, principalmente na educação. O caso mais recente é a proposta de lei denominada Escola sem Partido, em suas diferentes esferas legislativas.

A proposta de neutralidade pretendida pelo projeto de lei não se sustenta. Freire (2005) auxilia a pensar que ensinar não é um ato de neutralidade, tampouco impessoal ou isolado. No ato de ensinar se aprende e no de aprender se ensina de forma dialética, em permanente construção e mediação de saberes.

A suposta neutralidade, o controle e o antagonismo contidos na proposta da Escola sem Partido nos levam a um novo período inquisitório de denúncias e acusações há muito superado pelas sociedades modernas. A história não nos deixa esquecer que sobre essa mesma bandeira da neutralidade, da família, do respeito, do pátrio poder e da liberdade de escolha atrocidades foram cometidas, genocídios realizados e culturas dizimadas.

Ao tomarmos como referência as produções de Saviani (1995), Freire (1994) e Frigotto (2017), percebemos que existe um esforço para o controle sobre o que é ensinado, falado, discutido por força de prescrições dos sistemas de ensino em nome de individualidade de direitos, da defesa do direito da família, objeto do Programa de Escola sem Partido.

Quando o PL<sup>2</sup> do Programa Escola sem Partido prescreve que ‘é vedada [...] a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais’ (Art. 2º), caminha na contramão daquelas diretrizes, uma vez que não considera justamente a diversidade e a pluralidade de ‘convicções’ que existem numa sala de aula. Ainda que as e os estudantes provenham de um mesmo estrato social, suas opiniões e convicções são sempre múltiplas, e elas nem sempre coincidem com as de seus pais. É fácil perceber que a determinação do Art. 2º do PL nº 867/2015 torna inviável qualquer atividade pedagógi-

<sup>2</sup> Projeto de Lei.

ca, pois o professor ou a professora não poderá atender as convicções morais da totalidade de seus estudantes e dos pais destes (MATTOS et al., 2017, p. 95).

Dada a intencionalidade prescrita pelo Movimento Escola sem Partido e a impossibilidade apresentada pela citação anterior nos perguntamos: a quem está garantido o direito de impor a aprendizagem? A quem interessa o controle do que se ensina? A que propósito a educação servirá nesse projeto? Como ensinar e aprender sem se “contaminar”? Ensinar, então, é transmitir o que é prescrito? A educação seria apenas bancária, como nos aponta Paulo Freire?

O positivismo, em sua origem, buscava a libertação da educação do controle religioso e fundamentava o projeto político burguês de dominação sobre a bandeira da organização do caos. O projeto Escola sem Partido usa dessa mesma argumentação para se inserir na política educacional do país. Sob a ótica de que existe um caos educacional liderado por professores militantes, o Movimento propõe o controle dos currículos escolares para além das tentativas de prescrição hoje existentes. A proposta do Movimento criminaliza a ação mediada do professor, criminaliza a criticidade no ato de ensinar e, por fim, reduz as possibilidades de emancipação, pois reduz à ação docente a transmissão do conhecimento eleito a despeito da realidade sociocultural vivida.

## **Os deveres do professor na Escola sem Partido**

Vivemos em um contexto político, econômico e social que tem imposto ao professor uma precarização de seu ofício, no que diz respeito à sua valorização, salários, condições de trabalho, saúde e ainda uma perseguição à sua atividade crítico-reflexiva.

Muitos são expostos a situações constrangedoras, como no caso em que uma professora de Geografia de uma escola estadual no município de Serra, no Espírito Santo, com mais de 30 anos de profissão, teve parte de sua aula gravada por um aluno, com críticas ao deputado federal Jair Bolsonaro, que acabou recebendo a gravação. O deputado, então, expôs o caso em suas redes sociais e aconselhou o aluno a “peitar” a sua professora. A repercussão foi imediata.

Essa é uma tentativa de neutralizar a prática docente, “amordaçar” o professor, fazendo-o mero reprodutor de discursos esvaziados de pensamento crítico, de debates sobre desigualdades, intolerância e preconceito.

Assim, se o conhecimento é construído por meio do trabalho humano, sua humanidade não pode ser negada, pois nela reside a própria ideologia. Dito isto, é falacioso o discurso que busca neutralidade na construção do conhecimento, pois é em sua condição humana que o homem produz ideologia. Dito isto, o que chamamos de ciência não está à margem da política e da ideologia, na medida em que para existir ela necessita do ‘processo’ de construção do conhecimento (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 252).

Dessa forma, o trabalho do professor abandona sua função de mediador que valoriza os múltiplos saberes, incentivando a construção de novos conhecimentos, ocorrendo, assim, uma desqualificação e até criminalização do seu ofício.

Parecem crer que os professores tomam decisões e fazem escolhas livremente sobre o que e como vão ensinar. Esquecem que existem influências do campo intelectual, da realidade socioeconômica em que vivem os alunos,

da legislação, das instituições e comunidade escolar, da administração do sistema de ensino e principalmente, da política (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 254).

Outra discussão do Movimento é que o professor não é educador, baseada nas ideias do filósofo português que vive no Brasil, Armindo Moreira. Ele garante que há uma confusão no uso dos termos educar e instruir:

A educação consiste em criar hábitos e sentimentos, papel que cabe à família, à sociedade e à igreja. A instrução é a aquisição de conhecimento que facilita ganhar o pão de cada dia. A diferença é tão grande que há pessoas que não têm nenhuma instrução, mas uma esmerada educação. E, outras, muito bem instruídas, porém muito mal educadas (MOREIRA, 2012, acessado em 08 de junho de 2017).

Segundo Moreira, em entrevista ao jornal *on-line Gazeta do Povo*, essa controvérsia surge no início do século XX, principalmente com a ascensão dos regimes totalitaristas, quando, então, os governantes se utilizavam da escola para “fazer a cabeça dos alunos”. Ainda de acordo com esse pensamento, os professores usurpavam da família o direito de educar seus filhos. Isso aconteceria hoje da seguinte forma:

Se o professor não preparou a lição do dia, o que ele vai fazer? Vai educar, dar alguns conselhos. Isso lhe dá uma aura, até maior que a dos pais, que acabam desautorizados. Hoje estamos vivendo as consequências dessa confusão toda. Nosso povo, no geral, não é instruído nem educado. E se isso acontece, mesmo com bons professores: a relação entre instrução e educação é desproporcional: passa-se mais tempo educando que instruindo (MOREIRA, 2012, acesso em 08 junho 2017).

No *site* do Movimento Escola sem Partido, temos um vídeo que traz a seguinte fala de Armindo Moreira:

É preciso que alguém se toque e deixe de dizer que o Ministério da Educação educa, que as secretarias de educação educam, que a escola educa e que o professor educa. Isso não é verdade e se for verdade é uma desgraça. Quem educa é a família. E os professores? Ensinam História, Geografia Matemática, Língua Nacional, que é a tarefa deles [...]. Educação e instrução não é a mesma coisa. A maior parte desses malandros que estão aí arrebentando caixas de banco são instruídos, não são é bem educados. (MOREIRA, 2012, acessado em 08 de junho de 2017)

Para corroborar com esse pensamento, faremos aqui a citação das cinco premissas matrizes do projeto Escola sem Partido, uma educação neutra, transmitida técnica e ideologicamente controlada de forma reflexiva a partir de outras perspectivas teóricas contrárias aos pressupostos da neutralidade.

Segundo o projeto Escola sem Partido (PL nº 867/2015), deverão ser afixados em todas as salas de aula cartazes com o seguinte texto:

#### **Deveres do Professor**

*I – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.*

*II – O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.*

*III – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará á seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.*

*IV – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto*



*é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.*

*V – O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.*

*VI – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.*

É nítida a intenção de caracterizar a docência como um ato de dominação e controle – a despeito das vivências dos educandos – de desenhar o processo educativo como único, negligenciando a pluralidade cultural na qual estão inseridos os aprendizes e as escolas. Seria regredir os processos educativos a um pensamento positivista de que existe uma única verdade para uma multiplicidade de causas e efeitos.

Frigotto (2017, p. 37) nos alerta sobre a impossibilidade de trabalhar conteúdos descontextualizados:

Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional. Uma dissociação entre o que é a matéria e o que está acontecendo no mundo, na realidade do aluno. A afirmativa de que o professor não poderia discutir essa realidade, ele teria que se ater à sua matéria – e nós sabemos que isso na prática é impossível, porque dialogar com a realidade do aluno é um princípio educativo estabelecido para tornar o ensino das disciplinas mais significativo.

Assim sendo, como seria possível evitar assuntos do cotidiano escolar, a exemplo da política, da economia, das mazelas so-

ciais? Como trabalhar essas questões sem concepções com isenção ideológica? Deveremos, então, atender exclusivamente às ideologias prescritas nos currículos formais? Não seria essa uma forma de dominação e subjugação? Seria a proposta uma nova educação bancária, na qual os estudantes considerados “depósitos vazios” não seriam mais preenchidos pelos conteúdos do domínio exclusivo dos professores, mas pela prescrição de um grupo ainda mais restrito e extremista?

O educador Paulo Freire, em sua crítica à “educação bancária (1987)”, combate a ideia de que o aprendiz é um depósito vazio onde o professor despeja conhecimento. Ele propõe a superação desse flagelo a partir de uma educação liberadora que se constrói no diálogo. Já Gadotti (2007, p. 2) completa o pensamento freiriano afirmando que a escola não é só um espaço físico. “É, acima de tudo, um modo de ser, de ver”.

As convicções políticas, religiosas, ideológicas e morais a que se refere o segundo tópico partem do pressuposto do livre arbítrio e da livre expressão, direitos que são assegurados a todos os cidadãos, independentemente de estarem à frente do grupo ou de frente a ele. O pensamento freiriano avança em relação ao positivismo dessa premissa. Essa emancipação possui suas bases em uma educação libertadora, alicerçada pelo diálogo, democrática nos diferentes espaços onde os sujeitos estão engajados na conquista pela libertação, na relação com o outro. A educação libertadora objetiva uma consciência crítica sensível à realidade social que supere a ideologia de opressão. Já a proposta da Escola sem Partido tem na sua gênese o combate à libertação do oprimido, por meio da educação acrítica, ingênua, isolada e silenciadora.

Existe uma distorção sobre a humanização do processo educativo, principalmente a partir da introdução de conceitos da Sociologia

e Filosofia na educação básica, como o socialismo. Alguns podem entender a discussão de ética, responsabilidade, relações sociais como a subversão da ordem hegemônica. Se não for para ampliar as possibilidades socioculturais, a que serve a escola? A quem serve a escola?

Forquim (1993) nos ensina que as relações complexas entre a educação e a cultura se materializam nas escolhas do que será transmitido, na valorização dos conteúdos eleitos e na desvalorização daqueles que se deseja visibilizar em um movimento conhecido como cultura escolar. Não seria o projeto Escola sem Partido a tentativa de implantação de uma cultura escolar dominante?

A superação dessa armadilha conceitual também possui fundamentos em Forquim (1993, p. 169) quando ele afirma que os conteúdos escolares precisam estar direta e até exclusivamente relacionados com os interesses e necessidades dos alunos.

A ideia essencial que parece poder ser defendida [...] é a de uma ‘oferta cultural escolar’ original [...] que de um lado não pode ser independente de uma ‘demanda cultural social’ [...], mas que, de outro lado, não pode tampouco estar completamente a reboque dessa demanda. [...] a escola é um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos [...] a fim de adquirir sistematicamente [...] disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. [...] aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma a mais ‘universal’ possível, isto é, também a menos ‘concreta’, a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitadas pelas situações triviais da vida.

Nessa perspectiva, a escola não será neutra, seja por parte da contextualização, seja da prescrição, como pressupõe a premissa;

pelo contrário, tem a função de proporcionar saberes para além daqueles cujo acesso foi garantido pela vivência.

O quarto tópico recomenda tratar as questões de forma igualitária, mediando o processo de aprendizagem de modo que o educando construa suas próprias visões e convicções a partir da diversidade de pensamentos e pelo antagonismo de ideias, entretanto ressaltamos a impossibilidade da neutralidade em qualquer ato cultural, função de sua própria dinâmica histórica, e nos processos educativos não é diferente.

Apoiados no pensamento freiriano de que a relação da política com a educação é intrínseca, fundamentamos a não neutralidade da educação. Não se pode negar a natureza política do processo educativo. A atuação do educador será a favor dos que oprimem, ou daqueles que são oprimidos?

Parece que o projeto Escola sem Partido é uma ferramenta em defesa da neutralidade da educação em favor dos opressores que desejam ocultar a realidade e manter a dominação. Uma das grandes tarefas dos professores é desnudar a cultura escolar de opressão, de naturalização das desigualdades.

Segundo o quinto tópico, as convicções morais dos pais devem ser respeitadas, no entanto os pais também deverão respeitar a produção cultural coletiva da sociedade quanto aos mais variados temas, ou prevalecerá o individual ao coletivo? Nesse sentido, para Kant (2002, p. 32), a educação privada (familiar) pode trazer alguns problemas, pois, “[...] além de engendrar defeitos do âmbito familiar, os propaga”. A educação pública tem como uma de suas finalidades preparar o homem para viver em sociedade, por meio de uma formação prudente. E aqui nos cabe indagar: que sujeitos queremos formar? Um indivíduo intolerante, cheio de caprichos, sem preocupação com a coletividade, im-

buído de uma visão unilateral? Ou um sujeito capaz de viver e respeitar a pluralidade?

Imagine não discutir o “carnaval” como a maior festa popular mundial, não tratar sua força cultural, econômica e política regional, nacional e mundial em função da radicalidade de alguma crença ou seita? Seria coerente discutir o “carnaval” na concepção religiosa dos pais negando ao educando a possibilidade de discutir o tema de outro ponto de vista?

Diante da pluralidade de culturas na escola, como “respeitar” o direito dos pais à moralidade de seus filhos? Não seria antiético impor o que é considerado moral? Não seriam criados “guetos” culturais religiosos e de convicção dentro das escolas? É preciso lembrar que a diferença precede e se sobrepõe ao respeito do diferente.

O último tópico nos leva a refletir sobre a complexidade do dever docente proposto diante do projeto Escola sem Partido. Entender a escola como neutra e transmissora de conhecimento acumulado empobrece a cultura humana e restringe as possibilidades de ressignificados a partir dela.

Apoiados na concepção freiriana de que a escola é um espaço de libertação a partir do debate, discussão e diálogo como possibilidade de compreensão da realidade, afirmamos que é possível significá-la. É na troca entre os sujeitos que a reflexão e o debate prosperam oportunizando e ampliando o desejo pelo saber. A escola tem por objetivo ensinar o educando a ler o mundo para então transformá-lo. Freire condenou as escolas “alienantes”, onde se aplicava a “educação bancária”. Para ele, o propósito de educar está em inquietar o aprendiz, o que se contrapõe ao desejo do positivismo tradicional conservador de silenciar as múltiplas verdades, transformando-as em uma única visão dos fatos e atos sociais que, pela proposta da Escola sem Partido, não poderá ser questio-

nada. Tudo em nome da neutralidade utópica do ato de ensinar. Saviani (2017, acesso em 10 maio 2017) corrobora esse pensamento ao afirmar que:

Ao proclamar a neutralidade da educação, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos.

Assim sendo, as ideias do Movimento Escola sem Partido, além de criminalizar a prática docente podem acarretar um processo de desestímulo ao exercício de seu ofício, gerando medo, ansiedade e frustração.

Henry A. Giroux(1997, p. 157) descreveu, ainda no século XX, o atual momento que os docentes atravessam diante dos desafios impostos por reformas e projetos educacionais que, por vezes,

[...] mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude do nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate.

Apesar de o campo educacional brasileiro estar sendo tão atacado, os professores devem se recordar da importância do seu

papel de intelectual transformador e se organizar em uma coletividade para que se fortaleçam na luta pela afirmação do caráter político da educação, buscando a valorização da escola e a construção de um ensino que traga realmente um caráter de transformação da ordem social que no momento se apresenta.

### **A que e a quem serve a educação?**

Voltando à pergunta que abre este artigo, é importante destacar qual é a finalidade da escola, interrogação que demonstra que esse é um campo de tensões em que não há um pensamento hegemônico. Dependendo a quem a pergunta é feita, a resposta poderá ser diferente demonstrando que não há uma neutralidade na educação, conforme o Movimento Escola sem Partido tenta anunciar.

Saviani (1995), em sua obra *Pedagogia Histórico Crítica*, ajuda-nos a entender a não neutralidade da escola. Afirma que vivemos em uma sociedade de classes com interesses opostos, onde o grupo dominante busca desvalorizar a escola na intencionalidade de manter o *status quo*. Para o autor, a finalidade da escola deveria ser a socialização dos saberes “Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica que se liga a socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 1995, p.115).

Ao analisarmos o Movimento Escola sem Partido, percebemos que a emancipação é um fator que deve ser abandonado. O sujeito que sai dessa proposta de escola deve ser passivo e moldado para uma convivência social regrada e ditada por um conhecimento restrito a um grupo, que se recusa conhecer e debater o pluralis-

mo, entendido aqui como a coexistência de diferentes conceitos e valores em uma mesma sociedade.

Em sua página na internet, vemos a seguinte afirmação:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis [...]. Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania.<sup>3</sup>

Ao declarar que os professores são uma categoria homogênea que age de forma calculada e organizada para impor aos seus alunos a ideologia de uma determinada corrente de pensamento e assim passar a vigiar a prática docente, temos uma contradição ao que nos indica a Constituição Federal, tão evocada pelo movimento que, como já citado, nos diz que a finalidade da escola é preparar os alunos para o exercício da cidadania. Como prepará-los sem lhes mostrar a diversidade em que a sociedade está inserida? Que cidadão queremos formar?

A convivência numa sociedade efetivamente democrática pressupõe que os homens aceitem e respeitem as suas diferenças, ou seja, admitam que nem todos pensam da mesma forma e que nem todos vêm do mesmo modo

<sup>3</sup> Ementa: Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em <<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-ante-projeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa%3E>>



as coisas do mundo. É justamente a aceitação e o respeito a esse pluralismo de ideias, calcado no princípio da reciprocidade, que permite o convívio social e o exercício das liberdades individuais; o pluralismo de concepções pedagógicas é o corolário do pluralismo de ideias (GOLSCHMIDT, 2003, p. 58).

A ideia de que ensinar é transmitir saber é fortemente combatida pela perspectiva freiriana. Para Freire (2010) a missão do professor é possibilitar a criação e/ou produção do conhecimento. Nessa concepção, o professor possui uma função diretiva e informativa de tal ordem que não lhe é possível abrir mão do exercício da autoridade.

Em Freire o docente deve levar o aluno a ter acesso ao conhecimento nunca de forma absoluta. Dizia ele que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. Esse pensamento implica um princípio fundamental da educação, de que o aluno chega à escola carregado de cultura, que não é a erudita, mas a vivida e que, no ambiente da sala de aula, aluno e professor aprenderão juntos, mas, para que isso aconteça é necessário que as relações sejam democráticas de forma que todos os sujeitos possam se expressar livremente. Nessa relação, Saviani (1995, p. 94) nos aponta que “[...] a cultura popular incorpora elementos da ideologia da cultura dominante” [ou seja] nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. Portanto, para a Pedagogia Histórico-Crítica, para a educação emancipadora e libertadora, a educação é uma ação política, dentro de uma sociedade de classes, ou seja, não passível de neutralidade.

Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a

serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa ‘escola sem partido’ que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como ‘ideologias de esquerda’, da influência dos partidos de esquerda colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes.(SAVIANI, 2017, acesso em 09 jul. 2017)

Ainda na página do Movimento na *internet*, encontramos um debate sobre a liberdade de expressão e a liberdade de ensinar, um artigo de autoria de Nagib (2016, acesso em 08 jun. 2017), conforme o trecho abaixo:

O direito à livre manifestação do pensamento está previsto no artigo 5º, IV, da Constituição Federal; e ele consiste, basicamente, na liberdade que tem o indivíduo de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. É a liberdade que se exerce no Facebook, por exemplo. Bem, não é preciso ser um grande jurista para perceber que, se o professor desfrutasse dessa liberdade em sala de aula — isto é, no exercício do seu cargo ou função —, ele não poderia ser obrigado a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina. O professor de química poderia usar suas aulas — isto é, o tempo todo de suas aulas — para falar de futebol, cinema, literatura, ou simplesmente ficar em silêncio, já que a liberdade de expressão compreende o direito de não se expressar. A simples existência dessa obrigação de transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina — sem a qual não existiria aquilo que conhecemos como ‘ensino’ — já demonstra que o professor não desfruta e não pode desfrutar de liberdade de expressão em sala de aula.

Essa posição de Nagib demonstra novamente o processo de criminalização da prática docente proposto pelo Movimento. Fica

clara a visão de um professor irresponsável, que abre mão de toda uma organização curricular, que não é feita por ele, na maioria das vezes, para iniciar uma prática de doutrinação ideológica. Em contraposição a esse pensamento, o professor Luis Pereira (2017, acessado em 09 jul. 2017) nos diz, em artigo no *Jornal Correio do Estado*:

O Projeto Escola sem Partido tem como meta violar o direito da liberdade de expressão, os educadores de boa fé repudiam veementemente a violação desse direito. Os educadores são os verdadeiros responsáveis pela transformação de uma sociedade de futuro e para o futuro, os bancos escolares são os lugares mais apropriados para a discussão democrática. É na escola que todos nós damos os primeiros passos para a compreensão do mundo que nos cerca, porque nela aprendemos utilizar melhor a 'Língua Mãe'.

Assim, cabe aos professores o incentivo ao pensamento crítico e isso pressupõe uma liberdade, para que não haja, segundo o pensamento do professor acima citado, um processo de alienação no ensino e na aprendizagem, no que diz respeito a temas como racismo, gênero, religião ou comportamentos de intolerância no geral.

Se a escola é a materialização de sua comunidade, dos sujeitos que ali frequentam e ali produzem culturas múltiplas a partir da realidade, então a escola necessita ser democrática e dialógica. Nesse conjunto de ideias, está presente a premissa de que tudo está em permanente transformação e interação em uma visão inacabada do mundo, que se constrói a cada reflexão/ação do homem.

Enfim, o exercício da docência deve formar um sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada sendo uma sobra de outros, tendo o conhecimento como

cooperação, criatividade e criticidade, fomentando a liberdade para interferir e transformar, tornando-se protagonista da sua aprendizagem (DAHER, 2017, p. 11).

A escola é a arena onde a luta pela liberdade, em todos os seus sentidos, é travada continuamente. A escola está no mundo, e o mundo está na escola. Não é possível controlar os acessos, os meios, as ideias, as reflexões, as discussões, a cultura, de forma que a vitória da liberdade sobre a opressão depende do espaço democrático de expressão e mediação. Essa é a finalidade da escola, libertar.

### Considerações finais

O Movimento Escola sem Partido apresenta um modelo de educação descrito por Paulo Freire como “educação bancária”, que pressupõe um aluno despido de qualquer conhecimento e de um professor detentor de todo o saber, numa relação de aprendizagem em que aquele que aprende é um sujeito passivo, receptor e nele o conhecimento será depositado. Portanto, uma sala de aula muda, sem diálogo, em que, por meio do monólogo da aula expositiva, o professor cumpre o seu papel de transmitir o conteúdo, sem reflexão, sem crítica e sem intervenções.

Dessa forma, podemos considerar um incentivo à criminalização da prática docente e uma passividade extrema no comportamento dos estudantes, pensamento que deve ser posto de lado, já que não condiz com a realidade em que vive a educação brasileira.

Ao que parece, os pensadores desse movimento não têm frequentado as escolas brasileiras. As salas de aula estão repletas de crianças e jovens com mentes ativas, insaciáveis, curiosas e, sobretudo, questionadoras. Longe de serem alunos passivos, chegam

munidos de informações que veem nas mídias e nas redes sociais, que vivenciaram em suas histórias, com capacidade de formular suas próprias concepções e até conceitos. Há tempos a escola tem superado a educação herdada dos jesuítas, cheia de memorização e reprodução; hoje temos visto sujeitos críticos, inventivos, reflexivos e curiosos.

O problema que o Movimento Escola sem Partido pode gerar para o futuro é uma sociedade formada por pessoas sem capacidade crítica, com dificuldades de se relacionar com o outro, incapazes de conviver com as diferenças étnicas, sexuais, religiosas, culturais ou científicas. Não se pode, então, negar a importância da criticidade na educação formal em relação ao desenvolvimento atual, na emancipação para o rompimento da ordem vigente em favor dos oprimidos, sem que esses se tornem opressores.

A Escola sem Partido não tem sustentação pedagógica e teórica. Está pautada em um direito que fere outros tantos. Se a família tem o direito de ministrar a sua educação moral, na ausência de moralidade, a quem caberá ensinar que a sociedade é pautada pela moralidade e ética? Não há sentido em defender a moralidade individualizada de pequenos grupos familiares em detrimento da moralidade socialmente constituída e base da convivência coletiva.

A escola está no mundo, e é do e no mundo que a educação se faz. Assim, a despeito de programas que têm por objetivo a prescrição ideológica, a exclusão disfarçada de inclusão, a opressão discursada de meritocracia, o isolamento do sujeito pelo respeito ao indivíduo, o controle do que se deve ou não aprender na escola, a escola pode ser potencializadora da multiplicidade, do pluralismo e da heterogeneidade e, a partir da reflexão crítica, fundamentar a emancipação dos sujeitos.

## Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Dispõe sobre o Escola sem Partido. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Código Civil, **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

\_\_\_\_\_. Constituição (1998). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: jun. 2016.

DAHER, Alessandra Ferreira Beker. **Aluno e professor: Protagonistas do processo de aprendizagem**. 2017. Disponível em: <<http://www.capital.ms.gov.br/semad/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/817alunoe professor.pdf>> . Acesso em: jul. 2017.

DINIZ FILHO, Luis Lopes. Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada. **Gazeta do Povo**, 2013. Disponível em <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada-1m9so0wm12r2m2wau4ghfvedh>>. Acesso em jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem Partido: a esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/Uerj. 2017.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Reinventando Paulo Freire na escola no século XXI**. 2007b. Disponível < [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/342.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/342.pdf) >. Acessado em: 09 jun. 2015.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

MOREIRA, Armindo. “O educador usurpa uma função que é da família”. **Gazeta do Povo**. 2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-educador-usurpa-uma-funcao-que-e-da-familia-293fk255btxfvp15ip2ikn4ni>>. Acesso em 08 jun. 2017.

NAGIB, Miguel. **Professor não tem direito de “fazer” a cabeça do aluno**: Escola sem Partido, 2013. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos/412-professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeca-de-aluno>> Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Juristas confundem liberdade de ensinar com liberdade de expressão**, 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/591-juristas-confundem-liberdade-de-ensinar-com-liberdade-de-expressao>> Acesso em 09 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. 2016, acesso em 15 jun. 2017. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos/412-professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeca-de-aluno>>.

MORERA, 2012, acesso em 15 jun. 2017. Disponível: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-educador-usurpa-uma-funcao-que-e-da-familia-293fk255btxfvp15ip2ikn4ni>>

PEREIRA, Luiz **Escola sem Partido**: a mordada da liberdade de expressão. **Correio do Estado**, 29 jan. 2017. Disponível em:



<<http://www.correiodoestado.com.br/opiniaolui/pereira-escola-sem-partido-a-mordaca-da-liberdade-de/296607/>> . Acesso em: 9 jul. 2017.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Positivismo e educação**: alguns apontamentos. Cascavel: Unioest, 2005. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu32.pdf>> . Acesso em 08 jul. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. 2017, acesso em 08 de jul. 2017. Disponível em: <[https://sendeirodasletras.blogspot.com.br/2017/09/escola-sem-partido-o-que-isso-significa\\_7.html](https://sendeirodasletras.blogspot.com.br/2017/09/escola-sem-partido-o-que-isso-significa_7.html)>

STAMPA, Inez; RAMOS, Moacyr Sales. Transição democrática e a política de educação profissional no Brasil. In: STAMPA, Inez; RODRIGUES, Vicente (Org.). **Ditadura e transição democrática no Brasil**: o Golpe de Estado de 1964 e a (re)construção da democracia. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2016. v. 1, p. 268-288.

**Recebido em:** 27.06.2017

**Aceito em:** 26.12.2017



## Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica artigos, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e

anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br), em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.

11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal**: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.

- g) Artigo de periódico (eletrônico):  
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- h) Decreto e Leis:  
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta para o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

## ENDEREÇO

**Linguagens, Educação e Sociedade**

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

*Campus* da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

## Submission instructions Rules for collaboration

1. Linguagens, Educação e Sociedade – ISSN -1518-0743 – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.



7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper.
8. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br), in Word for Windows version, Times New Roman font, size 12, spacing 1,5 and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, and abstract. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
9. The identification of the author (s), in a separate file, should include the title of the work, the complete name (s) of the author (s), title, institutional link, complete residential and professional addresses, e-mail, telephone and, where appropriate, support and collaborations;
10. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
11. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023. Examples:
  - A) Book (one author):  
FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school**: historical aspects. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

B) Book (up to three authors):

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences**: quantitative and qualitative research. 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

C) Books (more than three authors):

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research**: methods and techniques. São Paulo: Atlas, 1999.

D) Book chapter:

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil**: genesis and criticism of a concept. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

E) Journal paper:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

F) Newspaper article:

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

G) Journal paper (electronic):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.

H) Decree and Laws:

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of Brazil**. Brasília, DF: Senate, 1988.

- I) Dissertations and theses:  
BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice**: the revelation of senses expertise. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- J) Work published in scientific events:  
ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.
12. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author (s), this is a basic criteria for publication.
13. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
14. The signed texts are the sole responsibility of their authors.
15. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
16. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

## Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) está apresentando o Número \_\_\_\_\_, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

### Identificação Institucional

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

### Contatos

Telefones: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

Home-page: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"  
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGED) – Sala 416  
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" – Ininga  
TELEFAX: (86) 3237-1277  
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

## REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

### Ficha de Assinatura

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Professor: (  ) Educação Básica (  ) Educação Superior

(  ) Outros: \_\_\_\_\_

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

#### Forma de Pagamento – manter contato por

e-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEd  
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga  
64.049.550 Teresina – Piauí  
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277  
E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)  
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>